12+

ВЕСТНИК

ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2/2015

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2015

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2015

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2308-717X (Online)
ISSN 2308-7218 (Print)
ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ОСНОВАН В 2013 г.
Выходит 2 раза в год

Серия № 1. **Психологические и педагогические науки** ВЫПУСК 2 / 2015

Учредитель – ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Издатель – ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2015. – 229 с. – 904 Kb.

В первом разделе журнала представлены результаты исследований, проводимых в соответствии с программой научной педагогической школы, которая изучает *современные технологии профессионального образования в рамках компетентностного подхода* (проф. Е.К. Гитман).

Следующие разделы содержат материалы исследований магистрантов ПГГПУ и их научных руководителей, проводимых в контексте деятельности структурных подразделений вуза по проблемам дополнительного образования, тьюторского сопровождения школьников, методики преподавания учебных дисциплин в школе и вузе, специфики правового менеджмента в сфере образования.

Издание адресовано ученым и специалистам в области теории педагогики и образования, аспирантам, студентам, работникам высшего образования и среднего специального образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики
Л.В. КОЛОМИЙЧЕНКО – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф., проректор по управлению качеством образования ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:
URL: http: // www.vestnik1.pspu.ru

Электронная почта журнала: pedagog.vestnik@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне;
tevtuh@pspu.ru – Евтух Татьяне Викторовне

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© Коллектив авторов, 2015
© ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 6

Гитман Е.К. ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 6

Буянова Г.В. АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА..... 13

Гущина Л.А. МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КЕЙС КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... 23

Долматова Н.С. К ВОПРОСУ О МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..... 28

Кивилева А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ 34

Клюева Г.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МОДЕЛИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 38

Миниахметова О.В. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОСОБЕННОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 43

Михайлова Ю.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА..... 49

Никонова Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 56

Пузиков О.П. ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 64

Тебеньков К.А., Гитман Е.К. ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АДЪЮНКТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 70

Тимкина Ю.Ю. РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 77

Торбеева А.П. КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЯ В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 87

Хлыбова М.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ 93

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 99

Гаврилова Т.П., Трясцина Н.С. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР 99

Клюкина Е.В., Сулейманова С. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 106

Косолапова Л.А., Бурджаева В.В. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ХОРА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 115

Липкина Н.Г., Баяндина Т.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 127

Рогожникова Р.А., Борщевская Е.О. СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ 134

РАЗДЕЛ 3. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ 138

Апанасенко О.М. ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ «СОШ № 77 С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» Г. ПЕРМИ) 138

Левинская А.Р. ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ МАОУ «СОШ № 104») 145

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ 151

Выдрин К.Д., Поспелов А.В., Кадочникова М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 151

Гальцева Ю.В. ИНОЯЗЫЧНАЯ МАССОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 160

Никонова Т.В., Бабушкина Е.А. ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 166

Павлова К.В., Безукладников К.Э. МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 174

Старкова М.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ КОУЧИНГА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РЕКЛАМА» 179

Хазиева А.М. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА 189

Царёва М.В., Безукладников К.Э. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 194

РАЗДЕЛ 5. ПРАВОВОЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 200

Лапенькова Л.А. ОБЩИЕ ОРИЕНТИРЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ 200

Старкова В.Е., Довгяло В.К. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 216

Шакиров Т.С., Уелданова Р.Ф. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ЕДИНИЦА В ТЕСТИРОВАНИИ ЗНАНИЙ ПАТЕНТНОГО ПРАВА 223

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

УДК 377

Гитман Елена Константиновна
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72
e-mail: pedagog@pspu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Yelena K. Gitman
PhD, Professor, Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

TECHNOLOGY OF THE CONCENTRATED TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье дается обоснование необходимости и возможности использования технологии концентрированного обучения в профессиональном образовании. Концентрированное обучение рассматривается в качестве способа, альтернативного традиционному способу организации учебного процесса. Раскрываются теоретические представления о проектировании содержания и процесса концентрированного обучения специальным учебным дисциплинам.

Ключевые слова: профессиональное образование; интенсификация процесса обучения; педагогические технологии; концентрированное обучение; содержание учебной дисциплины.

Abstract. In the article justification of need and possibility of use of technology of the concentrated training in professional education is given. The concentrated training is considered as alternative of the traditional way of the organization of educational process. Theoretical ideas of design of the contents and process of the concentrated training in special subject are considered.

© Гитман Е.К., 2015

Key words: professional education; intensification of the learning process; pedagogical technologies; concentrated training; education course content.

Формирование личности молодого специалиста на всех этапах развития страны всегда рассматривалось как одна из важнейших народно-хозяйственных задач. Интенсификация производства, совершенствование технико-технологической базы, изменение в характере и содержании труда, повышение стоимости рабочих мест, развитие рыночных отношений – все это диктует высокие требования к качественным (образовательным, профессионально-квалификационным, личностным) характеристикам рабочих.

Современному производству нужен работник с хорошей общеобразовательной и политехнической подготовкой, который глубоко знает научно-технические основы производства, творчески подходит к выполняемой работе, может самостоятельно осваивать новую технику, грамотно ее эксплуатировать, при необходимости легко переходить от решения одних производственных задач к другим.

Однако сложившаяся за десятилетия ориентация профессиональной школы на обслуживание только народно-хозяйственного комплекса с его командно-административным стилем управления привела к ее технократизму, излишней централизации и единообразию. Это обусловило проблемы, с которыми профессиональная школа столкнулась в период начала экономических и социальных преобразований в нашей стране.

Реформа школы выдвинула ряд ведущих принципов, основными из которых являлись принципы: гуманизации и гуманитаризации образования, дифференциации и индивидуализации образования, опережающего и непрерывного образования, демократизации образования. Необходимость реализации этих принципов вступила в противоречие с существующей системой профессионального образования, в частности, с традиционно сложившейся классно-урочной системой организации процесса обучения по освоению четко детерминированного и централизованно спроектированного содержания.

С другой стороны, к настоящему времени явно наметилась тенденция к совершенствованию процессуального аспекта профессиональной дидактики, что привело к появлению новых и активному развитию известных методов обучения, методик, педагогических технологий. Современному процессу обучения стало «тесно» в рамках классно-урочной системы организации процесса обучения, традиционно сложившейся и в течение многих лет – единственно возможной.

Обнаружившиеся противоречия привели к необходимости поиска способов модернизации классно-урочной системы организации процесса обучения. В качестве одного из таких способов в профессиональной школе можно предложить систему концентрированного обучения.

Как известно, в настоящее время профессиональная подготовка в профессиональной школе строится таким образом: специальные дисциплины изучаются в течение двух или трех лет параллельно с общеобразовательными и общетехническими дисциплинами, при этом теоретическое обучение (ТО) в рамках классно-урочной системы чередуется с производственным обучением (ПО), осуществляемым в мастерских или непосредственно на производстве. Если учащийся поступает в учебное заведение после 11-го класса, то изучение специальных и общетехнических дисциплин продолжается один учебный год; принцип чередования теоретического и производственного обучения сохраняется.

Такое построение процесса обучения имеет определенные недостатки:

1. К началу изучения специальных дисциплин не изучены общетехнические и некоторые общеобразовательные дисциплины, что вызывает трудности при освоении определенных тем спецпредметов.

2. Трудно организовать чередование ТО и ПО таким образом, чтобы на практике осуществлялось закрепление только что полученных знаний; как правило, происходит или большое отставание практики от теории или «забегание» практики вперед, что крайне нежелательно.

3. «Растягивание» изучения каждого отдельного специального предмета на длительное время приводит к наличию больших перерывов между отдельными занятиями, что отрицательно сказывается на результатах обучения и приводит к определенным трудностям в усвоении политехнических основ знаний.

4. Мотивация обучающихся к освоению содержания специальных дисциплин на первом курсе весьма слаба, она существенно усиливается на втором, третьем курсе, это следует учитывать при организации учебного процесса.

Анализ исследований Г.И. Ибрагимова [4], М.П. Щетинина [9], А.А. Остапенко [6] и других позволил сделать предположение, что указанных недостатков можно избежать, если осуществить концентрированное обучение специальным дисциплинам и сделать это нужно в заключительный период обучения, когда общетехнические и основные общеобразовательные дисциплины будут изучены. При этом профессиональную подготовку было бы целесообразно провести в три этапа:

– первый – ознакомительный этап ПО, он может проводиться в форме двух-трехдневной экскурсии по производству с показом соответствующей техники и технологии;

– второй – этап ТО, предусматривающий концентрированное изучение соответствующих специальных дисциплин;

– третий – этап ПО, реализуемый в мастерских и на производстве, при этом формирование практических навыков и умений будет происходить на основе сформированных политехнических и профессиональных знаний.

Актуальность проблемы концентрированного обучения теоретическим основам профессии особенно возрастает в условиях перехода к рыночной

экономике, когда у большого числа людей возникает необходимость быстро и эффективно освоить новую профессию или повысить свою квалификацию.

Практика показывает, что технология концентрированного обучения базируется на следующем:

1. Концентрированное обучение специальным дисциплинам как процесс, предполагающий организацию изучения только одной учебной дисциплины в течение достаточно длительного промежутка времени (несколько часов, дней или недель), является одним из вариантов модернизации классно-урочной системы организации учебного процесса в начальном профессиональном образовании. С этой точки зрения концентрированное обучение является частью системы профессиональной подготовки будущих рабочих, сложной подсистемой, целостность которой достигается интеграцией ее компонентов (целевых, содержательных, структурных, организационных и процедурных).

2. В основу проектирования содержания специальных дисциплин применительно к реализации концентрированного обучения положена интеграция разнородных знаний, дающая возможность комплексного, многоаспектного рассмотрения сферы производства и профессионального труда. Содержание и структура курса специальных дисциплин проектируются с целью выделения политехнических основ знаний, представляющих научно-теоретическую основу конструирования, функционирования и эксплуатации изучаемого объекта, и формирования вокруг них прикладного материала. Сущность и процедура интеграции разнопредметного содержания, рассматриваемой как условие концентрированного обучения в начальном профессиональном образовании, предполагает как внутрицикловое и межцикловое «пересечение» содержания учебных дисциплин, синхронизацию учебного материала с учетом принципа профессиональной направленности, так и разработку интегративных дисциплин, объединяющих содержание нескольких учебных предметов.

3. Методическая основа проектирования концентрированного обучения базируется на определении занятия в режиме погружения как формы организации процесса обучения; следовательно, при планировании и проведении подобного занятия, с одной стороны, удовлетворяются все требования дидактики, с другой стороны – учитывается специфика организации процесса концентрированного обучения. Структура занятия в режиме погружения предполагает при изучении подтем занятия различные варианты группировки его этапов. В основе методики проведения занятия в режиме погружения лежат идеи групповой фасилитации, ситуативного подхода и учета таких психофизиологических особенностей учащихся, как работоспособность и память.

Исследование возможности реализации технологии концентрированного обучения в профессиональном образовании, разработка соответствующих теоретических положений и условий, экспериментальная работа

осуществляются в Пермском крае с начала 1990-х гг. и продолжаются по настоящее время.

Для начала был произведен анализ существующей практики начального профессионального образования, осмыслены организационно-дидактические резервы повышения эффективности подготовки будущих специалистов, изучено состояние проблемы концентрированного обучения в теории и практике, определены исходные теоретические позиции.

Далее были определены способы организации процесса концентрированного обучения в начальном профессиональном образовании; разработаны и обоснованы содержание и структура специальных учебных дисциплин; разработаны соответствующие методические подходы.

Следующий этап включал в себя проведение педагогического эксперимента, при этом апробировались экспериментальные программы специальных дисциплин, методические разработки, диагностические материалы.

В дальнейшем осуществлялись итоговая систематизация и обобщение теоретических и экспериментальных результатов исследования, написание монографий. Важным следствием проведенной работы явилось оформление материалов и защита диссертаций автором [1], а также коллегами (Г.А. Клюева [5], И.Г. Резвых [7]) и аспирантами (А.А. Вершинин [3], М.А. Хлыбова [8]) автора. Важно отметить существенный вклад в экспериментальную и практическую работу по реализации технологии концентрированного обучения педагогов системы профессионального образования Пермского края, которые проходили обучение на разных уровнях в Пермском краевом институте повышения квалификации работников образования.

В качестве результата проведенных исследований были сформулированы следующие положения относительно использования технологии концентрированного обучения в профессиональном образовании.

1. Обоснованы целесообразность и эффективность концентрированного обучения в профессиональном образовании, где явно просматривается тенденция перехода от жесткой централизованной и унифицированной системы профессионального обучения к созданию условий по обеспечению социальной защищенности молодежи путем повышения ее профессионализма, по формированию необходимого образовательного базиса как основы повышения мастерства или переобучения в другой сфере деятельности. С учетом традиций, предпосылок становления, формирования и развития системы профессионального образования организация концентрированного обучения предложена в качестве способа, альтернативного традиционному способу организации учебного процесса. Концентрированное обучение рассмотрено с позиций расширения спектра возможностей по удовлетворению реальных потребностей различных категорий населения в профессиональном образовании с высокой степенью результативности [2].

2. Разработаны следующие положения концентрированного обучения, которое осуществляется на основе:

– организационной перестройки учебного процесса, связанной с концентрацией времени изучения определенной дисциплины;

– проектирования содержания, базирующегося на интеграции разнопредметного материала и укрупнении содержательных единиц;

– изменений методического аспекта процесса обучения, вызванных необходимостью проведения длительных учебных занятий, что находит отражение в соответствующих формах и методах обучения.

Все это обусловливает рассмотрение концентрированного обучения в профессиональном образовании как системы, включающей целевые, содержательные, структурные, организационные и процедурные компоненты. При этом в рамках существующей классификации моделей концентрированного обучения сделано дополнение, предполагающее рассмотрение двух подвидов первой модели, а именно: концентрическое и линейное погружение. Дано обоснование предпочтительности линейного погружения для обучения специальным дисциплинам.

3. Разработаны на теоретико-методологическом и дидактическом уровнях подходы к проектированию применительно к реализации концентрированного обучения содержания и процесса обучения специальным дисциплинам:

– обусловливающее отбор материала в курс соответствующей дисциплины с позиций интеграции разнородных знаний, дающих возможность комплексного многостороннего рассмотрения сферы профессионального труда;

– определяющие структуру учебной дисциплины в виде совокупности крупных содержательных единиц, предполагаемых для изучения на одном занятии в режиме погружения и включающих в себя научно-теоретические основы конструирования, функционирования и эксплуатации изучаемого технико-технологического объекта и соответствующий прикладной материал;

– предполагающие организацию изучения технико-технологического объекта на основе базисных связей его системных характеристик;

– определяющие занятие в режиме погружения как форму организации процесса погружения, обладающую соответствующими типологическими, структурными, методическими характеристиками;

– предусматривающие реализацию системы мер по поддержанию на высоком уровне работоспособности обучающихся и способствующих более эффективному запоминанию ими учебного материала.

4. Доказано, что интеграция разнопредметного содержания (специального и общетехнического, специального и общеобразовательного, а также разнопредметного специального) является базисным условием проектирования содержания и процесса концентрированного обучения в профессиональном образовании.

В заключение необходимо отметить, что внедрение в учебный процесс учреждений среднего профессионального образования (на уровне как начального, так и среднего профессионального образования) рекомендаций по проектированию дидактико-методического обеспечения технологии

концентрированного обучения теоретическим основам профессии и по разработке содержания и методики концентрированного обучения специальным дисциплинам позволяет значительно повысить эффективность процесса профессионального обучения.

Список литературы

1. *Гитман Е.К.* Дидактические основы концентрированного обучения в начальном профессиональном образовании: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000.

2. *Гитман Е.К.* Концентрированное обучение в системе высшего военного профессионального образования // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 4. – С. 1330–1332.

3. *Гитман Е.К., Вершинин А.А.* Об эффективности концентрированного обучения курсантов военного вуза // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. – 2012. – № 9(17). – URL: http//sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/gitman.pdf (дата обращения: 30.11.2012).

4. *Ибрагимов Г.И.* Формы организации обучения в педагогике и школе. – Самара, 1994. – 227 с.

5. *Клюева Г.А.* Концентрированное обучение теоретическим основам профессии в начальной профессиональной школе: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Казань, 2000.

6. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Краснодар, 1998.

7. *Резвых И.Г.* Урок погружения как здоровьесберегающая форма организации обучения в базовой школе: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Казань, 2003.

8. *Хлыбова М.А.* Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011.

9. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.

УДК 37.047

Буянова Галина Витальевна
старший преподаватель кафедры иностранных языков

Пермская государственная сельскохозяйственная академия, Пермь, Россия
614990, Пермь, Петропавловская, 23, +7 (342) 212-37-67,
e-mail: foreign_agt@pgsha.ru

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Galina V. Buyanova
Senior Instructor of the Chair of Foreign Languages

Perm State Agriculture Academy
23, Petropavlovskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: foreign_agt@pgsha.ru

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO LEARNING AND FORMATION OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Проанализированы основные подходы к изучению профессионального самоопределения с точки зрения факторов, детерминирующих этот процесс; выделены особенности кризиса профессионального обучения в вузе; рассмотрены существующие в профессиологической литературе модели профессионального самоопределения, с последующим объединением схожих по содержанию компонентов в две стратегии профессионального самоопределения: активную и пассивную.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональное самоопределение; подходы к изучению; формирование; активизация.

Abstract. Analyze the main approaches of foreign and Russian researchers to studying of professional self-determination from the viewpoint of determining this process factors; highlight the main features of the crisis of professional training in the University, examine the existing models of professional self-determination, with the subsequent merging of similar components into two strategies of professional self-determination: active and passive.

Key words: higher education; professional self-determination; approaches to studying, formation; activation; the University student.

© Буянова Г.В., 2015

«Достижение конкурентоспособности российской молодежи, кардинальное повышение качества молодежного человеческого ресурса, максимально глубокая и эффективная социализация молодых людей», – так формулируется современный социальный заказ государственной политики в отношении последующего поколения.

Однако, как показывают многочисленные исследования, большинство молодых людей даже после окончания вуза не готовы соответствовать предъявляемым требованиям. Связано это с тем, что изначально, в силу недостаточной осведомленности о мире профессий, узости спектра возможных альтернатив и вместе с тем отсутствия критериев их оценки молодой человек при выборе профессии руководствуется скорее принципом «лишь бы поступить», а не действительностью. Возможность стать конкурентоспособным специалистом предполагает выбор не просто профессионального направления, а выбор того, ради чего он хочет работать, каким он хотел бы стать в процессе своей трудовой деятельности. Эта важная задача – профессионального самоопределения молодежи – не решается и во время учебы в вузе. Подтверждением тому являются около 80 % работающих не по профессии выпускников [5; 6; 16].

В федеральных государственных стандартах ВПО третьего поколения прописаны ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника вуза: «умение ставить цели и выбирать пути их достижения»; «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства»; «умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, способность намечать средства и выбирать пути развития достоинств и устранения недостатков»; «понимание социальной значимости своей будущей профессии и обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности».

Наличие у студента перечисленных общекультурных компетенций предполагает, что у него сформировано на основе баланса личностных и социально-профессиональных потребностей собственное отношение к профессиональной деятельности и способа его реализации, т.е. то, что в научной педагогической литературе определяют как профессиональное самоопределение (ПСО).

Согласно статье Большого толкового словаря русского языка, «самоопределиться» означает «найти, определить свое место в жизни, в обществе, в своей деятельности».

Выделяют целую систему возможных «самоопределений»: «полоролевое», «ценностно-смысловое», «жизненное», «социальное», «личностное», «профессиональное» и т.п. Е.А. Климов выделяет профессиональное самоопределение как системообразующий центр для всей системы «самоопределений» человека как субъекта деятельности и гражданина [11, с. 12–13]. В трудах К.А. Абульхановой-Славской ПСО представлено как неотъемлемая часть и условие формирования жизненной стратегии, жизненного самоопределения [1]. Н.С. Пряжников считает, что изучение профессионального самоопределения должно проходить параллельно с личностным и жизненным самоопределениями [18]. Размышляя над проблемой

ПСО, Е.И. Головаха акцентирует внимание на том, что исследование профессионального самоопределения должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, с учетом ценностных ориентаций, жизненных планов и целей [7]. Исходя из вышесказанного следует подчеркнуть, что профессиональное самоопределение – это процесс, способный значительно изменить течение жизни и повлиять отнюдь не только на ту ее сторону, которая связана с профессиональной деятельностью. Результаты ПСО отражаются не только на финансовом благосостоянии, сопутствующих материальных возможностях и семейных перспективах, но и на самооценке человека, его психологической гармонии, способе поведения в обществе и на многом другом. Трудно найти хотя бы один аспект образа жизни, на который не проецировались бы выбор профессии и способность личности реализовать себя в выбранной трудовой деятельности.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать основные подходы к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза.

Профессиональное самоопределение – это многомерное и многокомпонентное явление. Именно это обстоятельство породило достаточно большое количество различных подходов к его изучению. Обобщая накопленный теоретический и практический опыт изучения профессионального самоопределения и исходя из цели нашего исследования, остановимся на некоторых подходах, классифицируя их с точки зрения трех групп факторов, его детерминирующих.

Выделяют два уровня объективных факторов (макросреда, микросреда) и уровень индивидуально-психологических особенностей человека.

Первый подход базируется на том, что главную роль в профессиональном самоопределении человека играют внешние факторы – факторы *макросреды,* а именно: особый комплекс объективных политических, социально-экономических и демографических условий, влияющий на выбор профессии, к которым относятся: устройство общества, стабильность экономики и государственной власти; современные социокультурные и социальные процессы; поселенческие, национальные особенности региона; система общественных ценностей и норм; ситуация на рынке труда; соотношение престижности и востребованности профессий согласно общественному мнению. Определение процесса профессионального самоопределения с позиции доминирования социальных факторов мы видим в исследованиях В.Л. Оссовского, который подчеркивает, что «субъективные предпочтения тех, кто выбирает профессию, играют тут подчиненную роль, ибо реализуются в тех пределах, которые очерчивают технико-экономические условия, профессиональные и организационные структуры» [16]. Схожую позицию по данной проблеме занимает М.Х. Титма, рассматривающий «профессиональное самоопределение ... как совокупность выборов, которая ... должна соответствовать потребностям воспроизводства общественных отношений» [22]. Е.И. Рогов также определяет выбор профессии как «выбор индивидом

определенного вида трудовой деятельности в рамках потребностей народного хозяйства, сложившейся на основе существующего разделения труда» [20].

Безусловно, существующие запросы общества и социальные возможности каждого индивида в некоторой степени ограничивают самоопределяющегося человека в выборе профессии. Но пассивное «следование» этим требованиям ведет к неадекватной самореализации, внутренней неудовлетворенности, и в конечном итоге личностные конфликты трансформируются в социальные проблемы.

Второй подход, по сути, представляющий собой противоположность первому подходу, изучает категорию профессионального самоопределения в первую очередь с позиции внутренних причин, детерминирующих этот процесс, выделяя в качестве предмета исследования индивидуально-психологические особенности самоопределяющегося человека. Так, Т.В. Рогачева считает, что только изучение внутренних условий выбора профессии может дать адекватную, научно обоснованную оценку ПСО личности и позволит оптимально управлять этим процессом [19]. С.Н. Чистякова раскрывает компоненты профессионального самоопределения через систему представлений личности о себе как субъекте деятельности, т.е. через уровень сформированности такого психологического качества, как «образ Я», представляющий собой единство трех его составляющих (когнитивная, эмоциональная, регуляторная). Собственно сформированность ПСО напрямую связана с уровнем сформированности «образ Я» в когнитивном плане (полнота, дифференцированность и системность знаний о своих индивидуальных психофизиологических, психологических особенностях и возможностях), в эмоциональном плане (адекватность оценочного отношения к себе и принятие себя как субъекта определенной трудовой деятельности), в регуляторном плане (способность к управлению собственным поведением, к самоконтролю над своей психической активностью) [22].

Не умаляя значимости теоретического и практического вклада исследований в русле индивидуально-психологического подхода в понимание профессионального самоопределения отметим, что, на наш взгляд, недостаточно знать только особенности внутреннего мира человека и способы его формирования для полного понимания сущности ПСО. «Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» (В.И. Ленин).

Предостерегая от односторонности в понимании ПСО, Е.А. Климов пишет: «С какой стати профессионально ценные качества окажутся заложенными в человека “от природы”? … Было бы ошибкой понимать самоопределение как автоматическое раскручивание чего-то якобы полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при этом, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении. … Такие качества надо не только “выявлять”, но во многом и “закладывать” в человека средствами воспитания, образования, организации его деятельности» [11, с. 11–12].

Комплекс целенаправленных воздействий на субъекта ПСО со стороны социальных институтов (семья, общеобразовательные и профессиональные учебные заведения и др.), непосредственно отвечающих за воспитание подрастающего поколения, представляет собой систему факторов *микросреды,*

в русле которой развивается третий подход к изучению профессионального самоопределения.

Сторонники этого подхода опираются на то, что микросреда человека, являясь зоной непосредственных и ежедневных его взаимоотношений и контактов, оказывает на формирование человека самое существенное влияние. Советский психолог Е.С. Кузьмин писал, что через ближайшее окружение, с которым мы взаимодействуем, осуществляется взаимосвязь общества и личности, общественного и индивидуального сознания. Через микросреду человек усваивает макросреду [12].

Полностью разделяя позиции Е.А. Климова и Е.С. Кузьмина, мы полагаем, что изучение ПСО с точки зрения организации и управления процессом ПСО посредством системы научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к профессиональному самоопределению, является наиболее перспективным.

Преимуществом данного подхода, по нашему мнению, является следующее.

Во-первых, профессиональное самоопределение рассматривается как сложный диалектический процесс, функционирование которого возможно лишь в постоянном взаимодействии внешних (объективных) условий и внутренних (субъективных) факторов.

Так, Т.А. Родионова детерминирует ПСО как явление, в процессе которого личность формирует свое отношение к профессионально-трудовой деятельности и находит индивидуальные способы самореализации в ней, путем согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [21]. В.А. Бодров раскрывает понятие ПСО как необходимость решения серии поставленных обществом перед личностью задач, которые она решает посредствам поэтапного принятия решений [2]. Каждый раз, делая выбор, человек стремится к балансу между потребностями общества, требованиями трудовой деятельности и собственными интересами, целями, планами и т.п. ПСО, в понимании В.А. Бодрова, – это процесс формирования личности профессионала, его индивидуального стиля и оценки деятельности.

Также следует обратить внимание на теорию В.Ф. Сафина и Г.П. Никова, где раскрывается понятие и структура профессионального самоопределения через процесс осознания и сопоставления комплекса социальных (внешних) факторов и условий с внутренними потребностями и способностями личности: а) желаниями, стремлениями, ценностными ориентациями, притязаниями, целями и планами (компонент «хочу»); б) потенциальными возможностями и способностями (компонент «могу»); в) наличными физическими и психическими качествами, опытом, чертами характера (компонент «имею»); г) требованиями общества (компонент «надо»).

Как отмечает В.Ф. Сафин, самооценка первого вида («хочу») играет побуждающую роль, второго – отвечает за планирование и развертывание программы, третьего – чаще отвечает за регуляцию и исполнение. Механизмом соотнесения этих компонентов самоопределения является самооценка, которая и обусловливает осознание человеком своих качеств, свойств, черт характера.

В то же время уровень осознания и адекватности самооценки диады «хочу–могу» определяет возможность верной ориентации в области будущей профессии. Таким образом, по мнению В.Ф. Сафина, самоопределение есть «... самостоятельный этап социализации, внутри которого индивид приобретает готовность к самостоятельной, созидательной деятельности на основе осознания и соотнесения «хочу – могу – есть – требуют» и становится способным принимать самостоятельно решения относительно важных целей, имеющих смысл для него и значение для общества» [15].

Во-вторых, данный подход позволяет рассматривать профессиональное самоопределение в русле теорий профессионального развития и становления личности и как управляемый процесс с запланированным результатом выбора личностью собственной позиции на каждом этапе становления профессионала.

Так, Т.В. Кудрявцев (1981) отмечает, что проблема профессионального самоопределения — это ключевая проблема профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как «критерий» одного из этапов этого процесса. При этом профессиональное становление личности определяется как процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования ею своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей.

В контексте нашего исследования наиболее значимым для нас является определение сущности профессионального становления, сформулированное Ф.Э. Зеером: «Профессиональное становление личности – это развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально значимых и профессионально-важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождения оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста» [10, с. 65]. Э.Ф. Зеер выделяет профессиональное самоопределение как первую ступень профессионального становления, которая хронологически соответствует юношескому возрасту. ПСО – избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретно выбранной профессии. При этом автор подчеркивает, что ПСО осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии (Э.Ф. Зеер).

На основе идей Л.С. Выготского Э.Ф. Зеер выделяет и анализирует собственно кризисы профессионального становления и способы его преодоления. Во время обучения в профессиональном учебном заведении человек испытывает «кризис профессионального обучения», который может быть вызван следующими факторами:

– неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой;

– перестройка ведущей деятельности (испытание студента «свободой» по сравнению со школьными ограничениями);

– изменение социально-экономических условий жизни, когда социально-имущественные различия между сокурсниками становятся заметнее, что заставляет многих не столько учиться, сколько «подрабатывать».

Для наиболее быстрого и безболезненного преодоления данного кризиса автором предлагается предпринять следующие мероприятия:

– способствовать развитию учебно-профессиональной мотивации вместо мотивов исключительно учебной деятельности, доминировавших в школе (помощь в нахождении интересной для студента идеи, смысла в получаемой профессии, вокруг которой кристаллизовались бы получаемые в вузе знания, активная ориентация на предстоящую практику);

– коррекция выбранной студентом профессии в течение первых 2 лет обучения с целью помочь ему лучше сориентироваться и выбрать специализацию и кафедру для дальнейшей работы над дипломным проектом [10, с. 138–146].

Согласно педагогическим словарям, профессиональное самоопределение относят к центральному механизму становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы [13, с. 183].

Управление и контроль над механизмом становления профессиональной зрелости личности осуществляется в рамках различных педагогических концепций профориентации. Профессиональная ориентация (от франц. – установка) – оказание помощи в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и с учетом рынка профессий, а также задачами формирования конкретных профессиональных качеств.

Анализ современной профессиологической литературы позволяет проанализировать ряд моделей развития профессионального самоопределения в рамках образовательной деятельности.

Так, Л.М. Митина выделяет две модели становления профессиональной деятельности:

– адаптивная модель, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

– модель профессионального развития, которая характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей.

Адаптивная модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характеризует профессионала, владеющего

профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию. Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями [14].

Э.Ф. Зеер обозначает три модели профессиональной подготовки:

– адаптационная модель (модель «X») – характеризуется осуществлением деятельности в соответствии с предписанными правилами, нормами, алгоритмами. Доминирует тенденция адаптации к профессиональной деятельности и самоопределение к ней;

– модель самодеятельной организации (модель «Y») – ориентирована на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовывать свою деятельность, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за осуществляемые действия. Главное – самоорганизация;

– модель профессионального саморазвития (модель «Z») – ключевой характеристикой этой подготовки является самореализация личности в профессии, сочетание автономности с командной работой, готовность к инновациям [9].

Рассматривая формирование профессионального самоопределения с позиции решения профориентационных задач посредством совместной работы профконсультанта и клиента, Н.С. Пряжников описывает три модели этих взаимоотношений, результатом которых становятся различные модели ПСО:

– традиционная профконсультация: профконсультант – объект, добросовестный исполнитель существующих инструкций; клиент – также «объект» психолого-педагогических воздействий;

– «рыночная» профориентация: профконсультант – объект, подстраивающийся под конъюнктуру рынка труда; клиент – также объект, идущий на поводу у общественных предрассудков или же вынужденный совершать те или иные профессиональные выборы из-за необходимости найти «хоть какую-нибудь» работу;

– активизирующая профконсультация: профконсультант – «субъект», организующий взаимодействие с клиентом – «субъектом»; профконсультант постепенно формирует у клиента готовность самостоятельно решать свои разнообразные профориентационные проблемы, ориентированные на перспективу развития как себя, так и общества. У клиента происходит формирование «внутренней активности», он фактически обучается решать свои проблемы без посторонней помощи [17].

Перечисленные модели формирования ПСО можно условно объединить в две группы: *пассивное профессиональное самоопределение* (адаптивная модель, по Л.М. Митиной; адаптационная модель (модель «X»), по Э.Ф. Зееру; традиционная и «рыночная» профконсультация, по Н.С. Пряжникову) и *активное профессиональное самоопределение* (модель профессионального развития, по Л.М. Митиной; модель самодеятельной организации (модель «Y»), по Э.Ф. Зееру; активизирующая профконсультация, по Н.С. Пряжникову).

Таким образом, ПСО пассивно, когда человек выбирает свой профессиональный путь, подчиняясь обстоятельствам, реализуя цели других людей. Об активности самоопределения говорят тогда, когда деятельность человека детерминируется внутренними убеждениями, стремлением достичь собственных профессиональных целей.

Высокий уровень активности профессионального самоопределения выражается в том, что личность целенаправленно изучает и преобразует условия социальной и профессиональной ситуации в соответствии со своими профессиональными намерениями. Активно самоопределяющийся человек способен преодолевать неблагоприятные условия в процессе осуществления своих профессиональных целей [4].

Исходя из реалий современного постиндустриального общества, отличительной чертой которого является потребность в профессиональной мобильности, социально-экономическая нестабильность, стремительность трансформаций всех сфер общества, возникает необходимость в разработке и внедрении таких педагогических технологий, которые способствовали бы формированию активного ПСО молодежи как средства адаптации к быстро изменяющимся условиям социума [3].

Как справедливо было замечено Т.А. Дроновой, «цель человеческой деятельности – не в подчинении и покорении природы, а в самосовершенствовании. В связи с этим пространство профессионального образования должно быть построено так, чтобы не просто давать профессиональные знания, а указывать путь постоянного самосовершенствования в профессии» [8, ч. 1, с. 46–47].

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. – М., 2001. – 156 с.

3. *Буянова Г.В.* Инновационные образовательные технологии в воспитательной системе вуза // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ. конф. (заоч.) с междунар. участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2014. – С. 329–332.

4. *Буянова Г.В.* Роль активности в профессиональном самоопределении: теоретический аспект // Актуальные проблемы аграрной науки в XXI веке: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. / М-во сел. хоз-ва Рос. Федерации, Перм. гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова; науч. ред. Ю.Н. Зубарев. – Пермь, 2014. – С. 227–231.

5. *Буянова Г.В., Гитман Е.К.* Учет мотивов выбора профессии в воспитательной работе вуза // В мире научных открытий. – 2015. – № 74 (67). – С. 1477–1493.

6. *Гитман М.Б., Гитман Е.К., Столбов В.Ю.* Перспективы внедрения дуальных программ в контексте Болонского процесса // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2006. – №8. – С. 36–41.

7. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988. – 142 с.

8. *Дронова Т.А.* Воспитательная деятельность в вузе: проблемы, эффективность, качество: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой. – Воронеж: Научная книга, 2013. – Ч. 1. – 350 с.; Ч. 2. – 319 с.

9. *Зеер Э.Ф.* Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России [Электронный ресурс]. – 2012. – № 5. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 29.11.2015).

10. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.

11. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

12. *Кузьмин Е.С.* Основы социальной психологии. – Л., 1967. – 14 с.

13. *Мардахаев Л.В.* Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002. – 368 с.

14. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М: Академия, 2004. – 320 с.

15. Молодежь: ориентации и жизненные пути / М.Х. Титма, М.Е. Ашмане, А.А. Матулёнис и др. – Рига: Зинатне, 1988. – 207 с.

16. *Пряжников Н.С.* Активные методы профессионального самоопределения: учеб. пособие. – М.: МГППИ, 2001. – 88 с.

17. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

18. *Рогачева Т.В.* Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 22.00.06 / Урал. гос. ун-т. – Свердловск, 1991. – 23 с.

19. *Рогов Е.И.* Выбор профессии: становление профессионала. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 336 с.

20. *Родионова Т.А.* Профессиональное самоопределение // Энциклопедия профессионального образования: 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – С. 419–420.

21. *Сафин В.Ф.* Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: монография. – Уфа: Гилем, 2004. – 258 с.

22. *Чистякова С.Н.* Концепция профессионального самоопределения молодежи // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. – Омск, 1993. – 150 с.

УДК 378.147.88

Гущина Людмила Александровна
аспирант кафедры педагогики

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, (Березниковский филиал), Пермский край, Россия
618404, Россия, Пермский край, г. Березники, ул. Тельмана, д. 7
+7(3424) 26-37-60, e-mail: la_guschina@mail.ru

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КЕЙС КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ludmila A. Gushchina
Graduate Student of Department of Pedagogy

Perm National Research Polytechnic University, (Berezniki branch)
7, Thalmann, Berezniki, 618404, Perm region, Russia
e-mail: la_guschina@mail.ru

MULTIDISCIPLINARY CASE AS MODERN TECHNOLOGY OF FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE

Аннотация. Исследования и современные технологии являются стратегической частью государственной политики и бизнеса. Они определяют требования к формированию «особых» навыков, которые сегодня необходимы современному инженеру. В работе выявлена необходимость формирования инновационной компетенции, выделены ее компоненты и основные действия студентов, представлена авторская педагогическая технология: мультидисциплинарный кейс.

Ключевые слова: технология «case-study»; мультидисциплинарный кейс; инновационные компетенции, студенты.

Abstract. Research and modern technologies are a strategic part of public policy and business. They define requirements for the formation of «special» skills that are needed today to the modern engineer. The paper identified the need for the formation of innovative competence, by selecting the components and the main actions of students, presents the author's educational technology: a multi-disciplinary case.

Key words: technology «case-study»; multidisciplinary case; innovative competence; students.

© Гущина Л.А., 2015

Перед бизнесом в мировом масштабе сегодня остро встает проблема поиска высококвалифицированных кадров. Основным показателем развития современных предприятий является способность внедрять инновации, как в производственной, так и в управленческой деятельности. Таким образом, многие предприятия определяют необходимость формирования инновационных компетенций выпускников, для удовлетворения своих потребностей в квалифицированных специалистах, умеющих организовывать и проводить прикладные научные исследования [2; 6; 8].

Современная система высшего образования определяет новую модель педагогической деятельности, ориентированную на конечный результат – высококонкурентного выпускника, отличительным качеством которого является не только высокий уровень знаний и умений, но и возможность применения их в нестандартных, изменчивых профессиональных условиях деятельности. Креативное и/или критическое мышление выпускника, его способность к предпринимательству часто имеет не меньшее значение, чем его профессиональная квалификация. Улучшение этих навыков является одним из самых важных путей внедрения и развития инновации, производительности и экономического роста страны. Использование определенных технологий обучения в состоянии улучшить инновационную активность студента, не нарушая развития других компетенций. В связи с этим необходимо рассмотреть иные феномены учебной деятельности, которые могут стать отражением в русле именно компетентностного подхода [4; 9].

В настоящее время в педагогической практике используются дисциплинарные кейсы, решение которых не позволяет студенту «почувствовать» профессиональные связи дисциплин, увидеть их. Применение междисциплинарных ориентированных технологий поможет повысить уровень освоения компетенции в профессиональной деятельности. Вследствие чего автором предлагается технология мультидисциплинарных кейсов с целью формирования инновационных компетенций студентов.

В рамках реализации компетентностного подхода в высшей школе предусматривается широкое использование в учебном процессе интерактивных форм занятий. Наравне с другими, технология кейс-стади (от английского *case-study* – изучение ситуации), обеспечивает формирование интереса студентов к самому процессу добывания знаний в ситуациях, предполагающих творчество.

Сегодня *case-study* – это объект широкого круга исследователей. С точки зрения опыта (Л.Б. Барнса, О.С. Виханского, К.Р. Кристенсена, О.Г. Смоляниновой, Э.Дж. Хансен, К.Ф. Херрейда и др.) использования кейс-стади при обучении была выявлена его высокая эффективность [1; 3; 7]:

– развивает навыки структурирования информации и идентификации проблем;

– формирует системность концептуального знания;

– позволяет моделировать ситуации, ее составляющие;

– обеспечивает овладение аналитическими, практическими, творческими, коммуникативными навыками;

– представляет обучающимся возможность самостоятельно разобраться в предложенной проблеме с помощью известных им способов деятельности, определить эффективность этих способов и, в случае необходимости, освоить новые и др.

Деятельность студента в процессе формирования компонентов инновационной компетенции с использованием мультидисциплинарного кейса

Компоненты	**Показатели инновационной компетенции**	**Деятельность студента**
Когнитивный: овладение новыми способами профессиональной самореализации	Потребность в совершенствовании профессиональных знаний; способность к анализу профессиональной ситуации	Использует: − графический, табличный, статистический, исторический материал; − междисциплинарный понятийный аппарат из курсов лекций при обсуждении; − дополнительный материал
Деятельностный: формирование готовности студентов к использованию инновационной профессиональной деятельности	Способность организовывать/ проводить научные работы; способность аккумулировать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт	Использует существующие теоретические наработки по поставленным вопросам. Структурирует и последовательно излагает собственное мнение
Мотивационно-личностный: осознание инновационной деятельности как ценности, совокупность качеств и ценностных ориентаций	Внутренняя мотивация к предпринимательству; способность к творчеству; способность эффективно взаимодействовать в профессиональной среде; конструктивное поведение в конфликтных ситуациях;	В полной мере аргументирует собственную позицию; цитирует, критикует. Умеет находить в изменениях новые возможности, извлекать дополнительные выгоды для работы. Обучает других
Праксиологический: профессиональные умения и навыки, учебный и жизненный опыт	Способность решать нестандартные ситуации; способность к проектно-конструкторской работе; способность к принятию рациональных решений; способность к принятию решений и действий в ситуации риска и неопределенности; способность к профессиональной рефлексии; гибкость и критичность мышления	Использует: − известные методы исследования и анализа проблемы; − свой личный опыт из практики, предлагая оригинальные пути решения проблемы. Формулирует множество вариантов решения поставленной проблемы. Самостоятельно создает новые подходы и методы работы. Сталкиваясь с трудностями, воспринимает их как «вызов» собственным возможностям, еще больше мобилизуется

Таким образом, кейс-стади следует определить как инструмент, позволяющий применить теоретические знания при решении нестандартных практических задач. Для формирования инновационной компетенции инженера мы предлагаем использование мультидисциплинарного кейса, позволяющего создавать значительные научно-практические заделы путем систематического и многократного применения на практических занятиях меж-, мультидисциплинарных составляющих.

Высокий уровень сформированности инновационной компетенции у студентов включает в себя «объединенный вклад» множества дисциплин, поэтому в практике обучения мультидисциплинарный кейс будет использоваться в смежных дисциплинах, читаемых в семестре, так как содержит необходимую информацию по темам данных дисциплин. Основная линия задач в таких кейсах направлена на поиск возможных улучшающих решений, которые может реализовать выпускник в фазе распространения и стабильного развития научно-технического цикла [5].

Среди основных функций данной технологии – формирование основных компонентов инновационной компетенции, которые представлены в таблице.

Работа с мультидисциплинарными кейсами позволяет студентам сформировать навыки и модели поведения в динамично изменяющихся условиях внешней среды, терпимость к риску, повышает их восприимчивость к инновациям. Также позволяет совершенствовать систему анализа сложных и неструктурированных проблем, которые принципиально важны для создания инновационной инфраструктуры будущего; усиливает процесс интенсификации самостоятельной работы студентов в рамках междисциплинарной интеграции; повышает компетентность преподавателей.

Овладение инновационной компетенцией через использование мультидисциплинарных кейсов открывает для студентов разные грани профессионального образования, что дает им возможность получить положительный опыт, что увеличивает степень интеграции в процесс развития современной экономики России.

Список литературы

1. *Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж.* Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и доп. лит.: пер. с англ. / под ред. А.И. Наумова.

2. *Боровков А.И., Бурдаков С.Ф., Клявин О.И.* Современное инженерное образование: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во политех. ун-та, 2012. – 80 с.

3. *Виханский О.С.* Метод конкретной ситуации в преподавании управленческих дисциплин // Конкретные ситуации для обучения управлению: сб. / Школа бизнеса МГУ; сост. И. Пономарев; под ред. А.И. Наумова. – М., 1997. – С. 7–15.

4. *Гитман Е.К.* Концентрированное обучение в системе высшего военного профессионального образования // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 4. – С. 1330–1332.

5. *Гитман Е.К., Гущина Л.А., Гитман М.Б.* Кейс технологии как средство формирования инновационной компетенции у будущих специалистов текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 1. – С. 178–181.

6. Инновационное инженерное образование / Б.Л. Агранович, Ю.П. Похолков, А.И. Чучалин, М.А. Соловьев [Электронный ресурс]. – URL: http://za-kadry.tpu.ru/article/3111/1220.htm (дата обращения: 03.11.2015).

7. *Собко А.Ю., Гитман Е.К.* О возможности использования технологии кейс-обучения в процессе профессиональной подготовки курсантов военных вузов // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 14, № 2.1. – С. 338–343.

8. *Berberat A.-L. & Goldschmid M.* Formation et réussite professionnelle des ingénieurs et architects diplômés de l'École polytechnique fédérale de Lausanne // European Journal of Engineering Education. – 1998. – Vol. 14, № 3. – P. 301–314.

9. *Raven J.* Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

УДК 378.147

Долматова Наталья Сергеевна
старший преподаватель кафедры иностранных языков

Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь, Россия
614000, Пермь, Петропавловская 23, +7 (342) 212-37-67, e-mail: donase@mail.ru

К ВОПРОСУ О МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Natalya S. Dolmatova
Senior Lecturer of Foreign Languages Department

Perm State Agricultural Academy Named after Academician D.N. Pryanishnikov
23, Petropavlovskaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: donase@mail.ru

TO THE QUESTION OF USING MODULAR TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Аннотация. В соответствии с федеральными государственными стандартами высшего профессионального образования целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Особый акцент на самостоятельную работу студентов определяет переход к технологиям, способствующим более эффективному формированию данной компетенции. Актуальность приобретает модульная организация процесса обучения иностранному языку. Основополагающими принципами составления модульных программ выступают принципы индивидуализации и дифференциации обучения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; блочно-модульная технология; принципы модульного обучения; самостоятельная работа; принципы индивидуализации и дифференциации.

Abstract. As it is stated in Federal State Standards of Higher Professional Education, the main aim of foreign languages teaching is the formation of students' foreign language communicative competence. The role of self-study work is especially underlined. The main attention is paid to the use of block-modular technology. The main principles of modular teaching are principle of individualization and principle of differentiated instructions.

Key words: foreign language communicative competence; block-modular technology; principles of modular teaching; self-study work; principle of individualization; principle of differentiated instructions.

© Долматова Н.С., 2015

Введение федеральных государственных образовательных стандартов ВПО позволило закрепить на государственном уровне нормативно-правовые основы компетентностного подхода. Требования к выпускникам вузов предстают в связи с этим в виде перечня компетенций, необходимых для достижения цели всего образовательного процесса.

Среди необходимых выпускникам компетенций особое место отводится иноязычной коммуникативной компетенции, которая формируется в процессе изучения дисциплин «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык профессиональный». Целью обучения иностранному языку в неязыковом, в частности аграрном, вузе, выступает развитие личности, обладающей иноязычной коммуникативной, т.е. готовностью и способностью принимать участие в межкультурном повседневном и профессиональном общении [7].

В ФГОС ВПО для различных направлений подготовки в вузе указывается на необходимость достижения студентами уровня владения языком не ниже разговорного, или владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода, или владение одним из иностранных языков на уровне бытового общения, с пониманием основной терминологии сферы своей профессиональной деятельности, либо способности осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков [8].

Постановка всего процесса обучения на компетентностные «рельсы» требует пересмотра технологий обучения в пользу тех, применение которых позволяет наиболее эффективно достигать целей обучения в сложившихся условиях обучения в высшей школе, характеризующихся все возрастающей ролью самостоятельной учебной деятельности студентов наряду с уменьшением аудиторных часов на изучение как общеучебных, так и профессиональных дисциплин. В настоящее время акцент делается на использовании технологии модульного обучения.

Идея модульного обучения не нова. Её активно начали разрабатывать еще в 90-е гг. XX в. Значительный вклад в разработку теории модульного обучения внесла П.А. Юцявичене [14], которая определила сущность и преимущества модульного обучения, заключающиеся в возможности для обучающихся самостоятельно работать по предложенной им индивидуальной программе обучения с целью достижения поставленной дидактической цели.

Целью модульного обучения является создание наиболее благоприятных условий для развития личности благодаря обеспечению гибкости содержания обучения, приспособлению дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки через организацию учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

Базовым понятием технологии модульного обучения является модуль, представляющий собой блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

Блочно-модульная система структурирования содержания обучения позволяет взглянуть на учебный материал как на хорошо структурированную, связанную и легко адаптирующуюся систему, которая дает возможность в каждом конкретном случае строить содержание профессионального обучения, а следовательно, и сам учебный процесс в максимальном соответствии целям обучения, имеющимся ресурсам и потребностям рынка [6].

Достижение цели обучения иностранному языку в условиях применения блочно-модульной технологии возможно при реализации принципов модульного обучения, сформулированных в трудах С.Я. Батышева [10], Н.В. Борисовой [1], К.Я. Вазиной [3], В.М. Гареева [4], Д.Е. Назарова [9], М.А. Чошанова [12], Т.И. Шамовой [13], П.А. Юцявичене [14]. К основным принципам относятся принципы модульности, деятельности, структуризации содержания на отдельные логически завершенные части, гибкости, динамичности, осознанной перспективы обучения, реализации обратной связи, взаимодействия педагога и обучаемого.

Анализ содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических специальностей, выявленный потенциал модульного обучения позволяют нам говорить о нескольких условиях, благоприятствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции средствами модульного обучения. Эти условия предполагают:

– разработку на основе системного, компетентностного и коммуникативно-ориентированного подходов модели развития иноязычной компетенции студентов и ее внедрение в учебный процесс вуза;

– обеспечение преемственности учебных модулей и модульных программ и их комплементарности относительно специальных дисциплин;

– активизацию самостоятельной работы;

– осуществление дифференцированного подхода к развитию иноязычной компетенции. Оно обеспечивается за счет гибкого построения учебных модульных программ и модулей, которые включают задания, разработанные в соответствии с уровнями владения студентами иноязычной компетентностью. Дифференциация содержания обучения иностранному языку осуществляется по трем уровням владения иноязычной компетентностью: базовому, достаточному и продвинутому.

Уровень освоения модуля присваивается в соответствии с результатами входного или выходного контроля и впоследствии может изменяться в соответствии с уровнем владения иноязычной компетенцией.

В связи с тенденцией к сокращению аудиторных часов и увеличением доли и значимости самостоятельной работы, на первый план при проектировании модульных программ выходит проблема организации самостоятельной работы студентов, направленной на более эффективное освоение иностранного языка.

Особое внимание в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов. При этом важно подчеркнуть, что учение студента представляет собой не самообразование индивида по собственному желанию, а систематическую, управляемую преподавателем

самостоятельную деятельность, которая в новых условиях становится преобладающей.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту по направлениям подготовки в сельскохозяйственном вузе будущий бакалавр должен уметь применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональных компетенций [11].

Необходимо помнить, что проблема самостоятельной работы является сложной и многоаспектной. В ней выделяются такие компоненты, как организационно-технический, воспитательный и психологический. Необходимо рассматривать самостоятельную работу по изучению иностранного языка как с точки зрения формирования познавательного интереса, так и с позиции интеграции изучения иностранного языка с профессиональными интересами будущих специалистов [2].

Основной задачей самостоятельной работы является развитие у студентов умения приобретать научные знания путем личных поисков и активного интереса к приобретению знаний, а также формирование у них творческого подхода к своей учебной, научной и практической деятельности. Помимо того, самостоятельная работа должна:

– осуществляться самими студентами, т.е. быть системой их собственных действий, совершаемых под руководством, но без непосредственного участия преподавателя;

– опираться на личный интерес студентов к избранной ими специальности;

– решать конкретные дидактические задачи по более глубокому и прочному усвоению иностранного языка;

– формировать навыки и умения, способствующие росту самостоятельности студентов при решении ими учебных задач;

– обеспечивать возможность получения новых сведений профессионального характера.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов в условиях блочно-модульного обучения иностранному языку способствует тому, что появляются возможности для перехода на индивидуализированные и дифференцированные программы обучения, что в свою очередь содействует повышению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических специальностей.

Предпосылкой для составления модульных программ, способствующих изучению иностранного языка по индивидуальному образовательному маршруту, является и неоднородность иноязычной подготовки студентов-первокурсников. Данные, полученные в результате диагностического теста на определение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, свидетельствуют о том, что контингент студентов первого курса чрезвычайно разнообразен. Диагностический инструментарий, который состоял из комплекса тестовых заданий на различные виды речевой деятельности (монологическую, диалогическую, письмо, аудирование), позволил выявить

уровни владения студентами иностранным языком. Как показали результаты среза, 64 % респондентов владеют иностранным языком на уровне «А1» (уровень выживания), 31 % – на уровне «А2» (предпороговый) и 5 % – на уровне «В1» (пороговый уровень). При этом, согласно стандартам, входным уровнем по иностранному языку при поступлении в высшее учебное заведение является базовый уровень общеобразовательной школы, который соответствует уровню «А2» Общеевропейской шкалы уровней владения иностранным языком, а конечный уровень подготовки будущих специалистов сельского хозяйства по иностранному языку, в соответствии с примерной программой, должен соответствовать уровню «В1». Таким образом, возникает потребность в индивидуализации и дифференциации обучения [5].

Использование принципа индивидуализации в процессе обучения, в частности в самостоятельной работе, позволяет учесть мотивацию и активность каждого студента. Учет склонностей, жизненного опыта, круга интересов, эмоциональной сферы, мировоззрения способствует появлению истинной мотивации и внутренней активности студентов в процессе изучения иностранного языка.

На основании индивидуальных особенностей студентов представляется возможным организация дифференцированного обучения, способствующего их личностному росту и повышению познавательной активности и самостоятельности.

Учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов может реализовываться в дифференцированных формах самостоятельной работы. Зачастую дифференцированный подход понимается как способ обучения, при котором студентам предлагаются разные по трудности задания, помогающие достичь одних и тех же конечных целей обучения. Однако, на наш взгляд, дифференциация может основываться и на таких критериях, как дифференцированная помощь со стороны преподавателя и дифференцированные способы контроля выполняемой самостоятельной работы. В настоящее время более распространен способ обучения, называемый уровневой дифференциацией. Суть подобного подхода сводится, с одной стороны, к обучению студентов с целью достижения обязательного уровня подготовки, а с другой стороны, в предоставлении максимально благоприятных условий для достижения более высокого уровня владения иностранным языком по сравнению с базовым в случае, если этому способствуют индивидуальные особенности, потребности студентов, мотивация к изучению иностранного языка, а также исходный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, применение блочно-модульной технологии в процессе обучения иностранному языку предоставляет широкие возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Учет принципов индивидуализации и дифференциации при разработке и реализации модульных программ для самостоятельной работы студентов позволяет значительно повысить эффективность обучения иностранному языку в рамках неязыкового вуза.

Список литературы

1. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к дистационному образованию: учеб. пособие. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.

2. *Буянова Г.В.* Профориентационная деятельность в вузе // Актуальные проблемы науки и агропромышленного комплекса в процессе европейской интеграции: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 95-летию высш. с.-х. образования на Урале / науч. ред. Ю.Н. Зубарев. – Пермь, 2013. – С. 96–100.

3. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. – 119 с.

4. *Гареев, В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М.* Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 30.

5. *Гитман Е.К., Долматова Н.С.* Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе блочно-модульной технологии // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 835–838.

6. *Гитман М.Б., Гитман Е.К., Столбов В.Ю.* Перспективы внедрения дуальных программ в контексте Болонского процесса // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2006. – № 8. – С. 36–41.

7. *Жигалев Б.А., Викулина М.А*. Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 4–11.

8. *Михайлова Ю.В.* Компетентностный подход в образовательном процессе вуза // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 июня 2015 г.). – Чебоксары, 2015. – С. 169–170.

9. *Назаров Д.Е., Кубрушко П.Ф.* Технология модульного обучения. – М.: Изд-во МГАУ, 2001. – 60 с.

10. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / под. общ. ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

11. *Тимкина Ю.Ю.* Психолого-педагогические особенности студентов и их влияние на развитие иноязычной коммуникативной компетенции // Новые технологии в образовании: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. (Красноярск, 8 декабря 2014 г.). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. – С. 431–434.

12. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

13. *Шамова Т.И., Перминова Л.М.* Основы технологии модульного обучения // Химия в школе. – 1995. – № 2. – С. 12–18.

14. *Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 377.5

Кивилева Анна Вячеславовна
преподаватель химии и биологии

Краевой политехнический колледж, Пермский край, Россия
617830, Пермский край, Чернушка, Урицкого, 17, e-mail: kivianna-87@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Anna V. Civileva
Lecturer of Chemistry and Biology

Regional technical College,
17, St. Uritskogo, 617830, Chernushka, Perm region,
e-mail: kivianna-87@yandex.ru

THE FORMATION OF THE POLYTECHNIC COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MST IN PROCESS OF LEARNING NATURAL SCIENCE SUBJECTS

Аннотация. В статье рассматривается инновационная проблема формирования политехнической компетентности в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам. С внедрением федерального государственного образовательного стандарта становится ясно, для чего нужно формировать политехническую компетентность, – она способствует развитию общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт; профессиональное образование; политехническая компетентность.

Abstract. The article discusses the innovative problem of formation Polytechnic competent in the process of learning natural science subjects. With the introduction of Federal state educational standard it becomes clear why you need to form the Polytechnic competence. The formation of the Polytechnic competence contributes to the development of General professional competences.

Key words: Federal state educational standard of vocational education; professional education; polytechnic competence.

С введением ФГОС в системе профессионального образования осуществляются серьезные реформы. Если в советский период процесс обучения был ориентирован на «среднего» обучающегося без учета его

© Кивилева А.В., 2015

способностей, склонностей и интересов, то сегодня образование ориентировано на компетентностный подход [6]. Компетентностный подход предполагает не усвоение обучающимся отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Актуальным в педагогическом процессе становится использование методов и методических приемов, которые формируют у обучающихся навыки самостоятельного добывания новых знаний, сбора необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать выводы и строить умозаключения [7]. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.» [3] говорится о том, что хотя большая часть выпускников школ продолжает обучение в вузах, производство испытывает дефицит квалифицированных специалистов, способных работать с современными технологиями.

Политехническая компетентность – это знания, умения, навыки, политехническая ориентация, способности и мотивация, готовность личности к преобразовательной технической и технологической деятельности. Политехнические компетенции – это составные части (элементы) политехнической компетентности. Таким образом, компетентность – это освоенные (присвоенные) личностью (студентами) компетенции, предусмотренные в той или иной деятельности; характеристика личности (профессионала). Компетенции – это деятельностная характеристика профессии, т.е. обладание компетенциями и есть компетентность. Умения – это освоенные личностью способы деятельности.

Как показывает практика, образовательно–квалификационный потенциал общества в политехническом направлении не отвечает его запросам [2]. Это негативно сказывается на качестве трудовых ресурсов и приводит к тому, что многие специалисты не справляются со своими обязанностями. Одной из причин существования данной проблемы может служить низкий уровень политехнического образования выпускников школ. Поэтому в современных условиях в среднем профессиональном образовании (СПО) должен учитываться принцип политехнизма. Формирование политехнических компетенций – важная задача политехнического обучения, так как все естественнонаучные дисциплины, изучаемые в колледже, являются по своей природе политехничными [1].

Что же такое политехнизм? Политехнизм (от греч. *poly* – много и *techne* – искусство) – система обучения, при которой теоретически и практически знакомятся с главными отраслями производства. Принцип политехнического образования впервые был научно обоснован К. Марксом. Он указывал, что при обучении учащихся естественным и прикладным наукам необходимо соединять это обучение с производительным трудом. Такое образование К. Маркс называл политехническим или технологическим. Политехническое образование, по

определению К. Маркса, «знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» [4].

Проблема политехнического образования не нова для отечественной педагогики. Она разрабатывалась Н.К. Крупской, П.П. Блонским, М.М. Пистраком, А.Г. Калашниковым, Н.К. Гончаровым, С.М. Шабаловым и др. Однако, несмотря на жизненно важную роль данной проблемы, она до настоящего времени окончательно не решена, отсутствует целостная общепризнанная концепция политехнического образования. Сама сущность политехнизма понимается педагогами неоднозначно. Естественно, что без приемлемой педагогической теории нельзя ясно представить и процесс политехнической подготовки студентов, его движущие силы и противоречия.

Под политехническим образованием в настоящее время понимается такое образование, которое вооружает обучающихся политехническими знаниями, трудовыми навыками и умениями, готовит к активному творческому участию в производительном труде на благо общества, а также формирует мировоззрение, помогает всестороннему и гармоническому развитию личности.

К политехническим знаниям относятся: общие принципы организации производства и управления им, принципы действия и устройство наиболее распространенных на производстве объектов техники, способы осуществления основных технологических процессов: механических, энергетических, биологических.

К политехническим навыкам и умениям относятся графические, вычислительные, измерительные, исследовательские, диагностические, конструкторские, навыки контроля и самоконтроля, организации рабочего места, управления техническими устройствами различных типов (пуск, регулирование, эксплуатация, установка), выявления и устранения последствий неполадок, составления чертежей и схем, ведения технической документации.

Проблема формирования политехнических компетенций в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам является в настоящее время актуальной в педагогической науке [5; 8]. Сформированные политехнические компетенции способствуют быстрой социализации молодежи в рабочий процесс.

Наиболее полно и органично политехническое образование можно проводить на уроках естественнонаучного цикла. В процессе преподавания химии, биологии и других общеобразовательных дисциплин, не нарушая их логики, раскрываются естественнонаучные основы некоторых производств, даются базовые сведения о главных отраслях, о достижениях технического прогресса, прививаются многие политехнические умения: измерительные, вычислительные, экспериментальные, выращивание растений, уход за животными и др. В качестве объектов изучения используются образцы промышленной техники (детали и узлы машин, механизмы, измерительные приборы), образцы сырья и готовой продукции, сельского хозяйства, модели, макеты, демонстрируются картины, производственно-технические и

сельскохозяйственные фильмы, таблицы, схемы, диаграммы, показывающие применение законов науки в производстве.

Эти основные политехнические знания, умения и навыки пронизывают все учебные предметы. На уроках естественных наук каждый студент приобретает навыки общения с различными приборами, аппаратурой, узнает, как выявлять и устранять их неполадки.

В связи с внедрением федерального государственного образовательного стандарта становится ясно, что формирование политехнической компетентности способствует развитию общепрофессиональных компетенций.

Список литературы

1. *Бочкова О.А.* Естествознание: задачи и проблемы, стоящие перед учителем // Естествознание в школе. – 2005. – № 1. – С. 4–9.

2. *Гитман Е.К., Гитман М.Б.* Интенсификация подготовки рабочих кадров для текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2012. – № 4. – С. 12–16.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

4. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф.* История педагогики. – М.: Просвещение, 1982.

5. *Левченко Е.Ю., Мехнин А.М.* Формирование политехнической компетенции в процессе физико-технического творчества учащихся // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 76–84.

6. О концепции разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / Е.К. Гитман, М.Б. Гитман, В.Ю. Столбов, И.Д. Столбова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 46–54.

7. *Рохлов В.С.* Организация проектной деятельности в школе // Биология. – 2005. – № 14. – С. 27–33.

8. *Шамало Т.Н., Мехнин А.М.* Формирование ценностных ориентаций учащихся в процессе политехнической подготовки на уроках и во внеклассной работе по физике // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 230–234.

УДК 377.5

Клюева Галина Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник отдела профессионального образования

Институт развития образования Пермского края, Пермь, Россия
614068, Пермь, Екатерининская, 210,
+7 (342) 236 80 59, e-mail: klyueva-galina@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МОДЕЛИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Galina A. Klyuyeva
PhD, Associate Professor, Head of Professional Education department

Education Development Institute of Perm region, Perm, Russia
210, Ekaterininskaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: klyueva-galina@mail.ru

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN DUAL TRAINING MODEL

Аннотация. В статье рассматриваются содержательные и процессуальные особенности технологии концентрированного обучения применительно к условиям дуального обучения, модели которого в инновационном режиме апробируются в практике профессиональной школы.

Ключевые слова: дуальное обучение; педагогическая технология; технология концентрированного обучения; теоретическая составляющая профессионального образования; содержание обучения.

Abstract. The article deals with features of content and process of the technology concentrated training in relation to the conditions of the dual training model in which innovation is being tested in practice of the vocational schools.

Key words: dual training; educational technology; technology of concentrated training; the theoretical component of vocational education; training content.

Явление дуального обучения в профессиональной школе связано с необходимостью сближения образования и производства в решении совместных задач. В первую очередь – при подготовке высококвалифицированных кадров. Характерными чертами дуального обучения являются совместная ответственность образовательной организации и предприятия в подготовке рабочего или специалиста, синхронизация теоретического обучения и обучения на рабочем месте предприятия, интеграция деятельности преподавателя техникума или колледжа и наставника

© Клюева Г.А., 2015

на производстве. Ещё одним признаком данной модели обучения является увеличение практической составляющей профессионального образования.

При реализации ФГОС СПО рекомендованный коэффициент практикоориентированности для рабочих профессий составляет – 60–70 %, а для специальностей – 50–60 %. При расчёте данного показателя учитываются практические работы в структуре учебных дисциплин и МДК, а также учебная и производственная практика. При организации дуального обучения увеличение практической составляющей предполагает увеличение времени на организацию обучения непосредственно на рабочем месте предприятия. Следовательно, образовательные организации СПО, работающие в инновационном режиме по апробации модели дуального обучения, сталкиваются с проблемой повышения эффективности теоретического обучения в условиях сокращения его временных рамок.

Теоретическая составляющая профессионального образования является основой формирования профессиональных компетенций. Знание выступает как структурный компонент компетенции, как ориентировочная основа деятельности. Знания как фундамент практической деятельности формируют готовность будущего работника к осознанному выполнению трудовых функций, принятию верных решений и действию в изменяющихся условиях производства. Именно поэтому всегда в процессе профессионального образования акцент смещается в сторону теоретической подготовки. И поэтому в условиях новой модели обучения – дуальной – ведётся выбор педагогических технологий, которые в условиях сокращения продолжительности теоретической подготовки могли бы обеспечить создание прочной основы будущей профессиональной деятельности.

Критериями отбора для применения той или иной педагогической технологии являются: а) возможность структурировать содержание, выделяя инвариантное ядро, т.е. выделять оптимально необходимое содержание для создания ориентировочной основы практической деятельности; б) возможность использовать процессуальный аппарат педагогической технологии для обеспечения завершённого обучающего цикла в отведённый промежуток времени и достижения заданного результата.

С нашей точки зрения, достаточный ресурс для обеспечения эффективного образовательного процесса имеет технология концентрированного обучения.

Термин «концентрированное обучение» (также применялся термин «метод погружения») прочно вошёл в практику профессиональной школы в конце XX в. (Л.Е. Ефременко [4], Г.И. Ибрагимов [5], В.С. Безрукова [1], Е.К. Гитман [3] и др.). Основная идея заключается в том, что укрупнённый блок содержания, объединённый межпредметными связями, изучается в отведённый промежуток времени. В зависимости от условий организации учебного процесса могут быть использованы различные модели концентрированного обучения: концентрическое, или линейное, погружение [2], погружение

в течение полного дня или частичное погружение [6]. Логика построения учебного занятия в условиях технологии концентрированного обучения позволяет организовать работу по усвоению содержания от первоначального усвоения до практического применения и контроля. Поскольку дуальное обучение предполагает синхронизацию теории и практики методом чередования теоретического обучения и практического обучения на рабочих местах, образовательная организация и предприятие прежде всего договариваются о периоде чередования, зафиксированного графиком учебного процесса. Как показывает практика, это чередование в условиях дуального обучения может быть реализовано в режиме «3 через 3» (три дня обучение в образовательной организации, три дня – на предприятии), «6 через 6» (одна неделя в образовательной организации, неделя – на предприятии) и др. В зависимости от намеченного графика чередования можно выбрать различные единицы укрупнения, которые будут отражать степень концентрации – учебную дисциплину, учебный день или учебную неделю. В любом случае возникает потребность переструктурирования содержания теоретической подготовки, т.е. разделения содержания на смысловые блоки (дидактические единицы, модули) и выстраивание их в определённой последовательности. Последовательность будет определяться не только логикой самих учебных дисциплин, но и логикой организации обучения на рабочих местах.

Возможность проектирования содержания на основе межпредметных связей заложена в идеологию ФГОС СПО введением в его структуру междисциплинарных курсов. Причём заданные стандартом требования к результатам обучения открывают возможности для педагогов самостоятельно отбирать и структурировать содержание обучения. Поэтому структурирование содержания в условиях технологии концентрированного обучения может стать и технологией проектирования самого содержания теоретической подготовки. Структурирование содержания (выделение смысловых блоков) в условиях концентрированного обучения имеет два подхода. Первый – выделение центрального понятия и выстраивание вокруг него компонентов в соответствии с логикой изучаемого процесса, в том числе технологического; второй – построение иерархической модели содержания, в которой от основного понятия выстраиваются иерархические уровни и связи, позволяющие детализировать каждый из элементов до требуемого уровня. Причём в зависимости от времени, отведённого на изучении блока содержания, преподаватель, выделяя инвариантное ядро содержания, может предоставить студентам возможность получить дополнительное (вариативное) содержание в процессе организации самостоятельной внеаудиторной работы [7].

Таким образом, в период обучения в образовательной организации учебный материал может быть предъявлен студентам смысловыми блоками. Смысловые блоки могут объединять учебные дисциплины (общеобразовательного и общепрофессионального циклов) и междисциплинарные курсы. Укрупнение блоков содержания, изучение одной проблемы в течение учебного дня или нескольких дней являются

организационными условиям реализации технологии концентрированного обучения. Учебный материал, отобранный преподавателем для изучения, должен быть изучен в полном объёме, т.е. уровень усвоения должен быть обеспечен на уровне понимания или применения. Известно, что формой организации учебного занятия в технологии концентрированного обучения является урок погружения. Он имеет определённую структуру, обеспечивающую прохождение всех этапов формирования знаний: актуализация – лекция – самопогружение (самостоятельная практическая работа) – контроль. Такая последовательность этапов учебного занятия позволяет учитывать ещё одну особенность технологии концентрированного обучения – учебный материал, расположенный в логической последовательности, изучаемый без временных разрывов, запоминается лучше и дольше остаётся в памяти. В то же время такая структура занятия позволяет учитывать этапы формирования знаний от начального восприятия до контроля над уровнем усвоения.

Учебное занятие, организованное по технологии концентрированного обучения, не исключает использования в своей структуре различных форм и методов обучения, варьирования длительности частей занятия, интеграции деятельности студентов, учёта периодов работоспособности.

Правильно реализованная технология концентрированного обучения, кроме очевидных достоинств, о которых говорилось выше и которые являются темой данной статьи, имеет еще ряд важных преимуществ, которые нельзя не отметить:

– организация урока погружения обеспечивает прочное усвоение и запоминание содержания обучения на основе правильно организованного процесса познания;

– интеграция содержания в структуре смысловой единицы позволяет комплексно изучать явления и процессы, формировать как широту профессионального опыта, так и глубину понимания основ процессов и технологий производства;

– экономия времени в рамках урока погружения позволяет организовать деятельность студентов, что способствует развитию универсальных учебных действий и общих компетенций;

– технология концентрированного обучения не ограничивает использование методов обучения.

Однако необходимо заметить, что достоинства технологии концентрированного обучения будут обеспечены лишь в том случае, если преподаватель будет подготовлен к деятельности в условиях данной технологии, т.е. будет знать теоретические основы технологии концентрированного обучения, спроектирует содержание и разработает средства для организации занятия методом погружения.

Обобщая вышесказанное, считаем, что использование технологии концентрированного обучения позволит реализовать следующие возможности для организации теоретической подготовки в модели дуального обучения:

– обеспечить оптимальность содержания за счёт отбора и структурирования содержания обучения к условиям технологии;

– соблюдение этапов формирования знаний, – гарантированное достижение такого уровня их сформированности, который позволяет обеспечить переход от теоретического компонента профессионального образования к практическому;

– гармоничное включение контроля и самоконтроля в каждый этап подготовки, т.е. повышение ответственности студента за результат;

– использовать разнообразные методы и формы организации процесса обучения для создания условий активной познавательной деятельности студентов, повышения их самостоятельности и самоорганизации.

Список литературы

1. *Безрукова В.С.* Концентрированное обучение педагогике // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. – Свердловск, 1991. – Вып. 2. – С. 102–113.

2. *Гитман Е.К.* Дидактические основы концентрированного обучения в начальном профессиональном образовании: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000.

3. *Гитман Е.К.* Концентрированное обучение в системе высшего военного профессионального образования // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 4. – С. 1330–1332.

4. *Ефременко Л.* Концентрированная или конвейерная система преподавания // Научный работник. – 1930. – № 3. – С. 30–33.

5. *Ибрагимов Г.И.* К вопросу о технологии концентрированного обучения // Специалист. – 1995. – № 1.

6. *Клюева Г.А.* Концентрированное обучение теоретическим основам профессии в начальной профессиональной школе: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Казань, 2000.

7. *Клюева Г.А.* Некоторые аспекты организации процесса обучения ориентированного на результат // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 8. – С. 18–21.

УДК 377

Миниахметова Оксана Викторовна
преподаватель

Краевой политехнический колледж, Пермский край, Россия
617830, Пермский край, Чернушка, Урицкого, 17
e-mail: miniahmetovaov@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОСОБЕННОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Oksana V. Miniahmetova
Instructor

Regional Politechnical college,
17, Uritskogo, 617830, Chernushka, Perm region, e-mail: miniahmetovaov@mail.ru

INTEGRATIVE APPROACH AS FEATURE OF REALIZATION OF STANDARDS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Статья ориентирует педагогических работников учреждений среднего профессионального образования на подготовку к реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования с помощью интеграции технологий обучения. В комплексе подготовительных мероприятий ключевым является качественно новый подход к целесообразному профессиональному конструированию и отбору методов обучения.

Ключевые слова: стандарты среднего профессионального образования; интеграция; инновационные образовательные технологии; целевые установки; метод; педагогическая технология.

Abstract. The article focuses pedagogical employees of institutions of secondary vocational education on preparation for the implementation of Federal state educational standards of secondary vocational education with technology integration training. In the complex of preparatory activities is a key new approach to appropriate professional design and selection of teaching methods.

Key words: standards of secondary vocational education; integration; innovative educational technologies; targets, method; pedagogical technology.

XXI век – это эпоха перемен в информационной и социальной реальности. И естественно встает вопрос, как подготовить специалиста,

© Миниахметова О.В., 2015

отвечающего запросам современного общества, как улучшить качество нашего интеллектуального продукта. Иными словами, каким образом организовать образовательную среду, чтобы выпускник смог овладеть набором общих и профессиональных компетенций, стать востребованным на рынке труда, смог успешно адаптироваться в социальной жизни и быть полезным обществу и государству.

В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов в профессиональном образовании становится актуальным рассмотрение вопроса об интеграции как основополагающем принципе организации образования, что в свою очередь предполагает изменение образовательной деятельности образовательных учреждений, а также изменение подхода к обучению. Сегодня процесс образования можно определить как процесс и результат обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности, что наряду с овладением знаниями, умениями включает формирование общих и профессиональных компетенций. Реализация новых требований в аспекте преемственности ступеней образования требует обращения к сущности интеграции и изучения вариантов инновационного решения этой проблемы.

Интегративный подход к обучению состоит в реализации принципа восстановления естественной целостности процесса познания на основе установления связей и отношений между отдельными и часто искусственно разделенными компонентами педагогического процесса [1].

В современной энциклопедии «интеграция» (латинское *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [6].

Интегративный подход в настоящее время используется в процессе формирования содержания обучения и разработки образовательных технологий, в ходе проектирования процесса подготовки и проведения форм организации педагогического процесса и его элементов, в процессе формировании индивидуальных педагогических систем и т.д. Интегративный подход, по мнению В.С. Безруковой, расширяет зону действий педагога или ученого-исследователя [1].

Интегративность как целостность способствует сближению и связыванию воедино отдельных частей, элементов и функций разных систем посредством единой образовательной ситуации [5, с. 142]. В современный период не вызывает сомнений важность и необходимость интегративного подхода к проектированию образовательного процесса как процесса технологического, где технология рассматривается как способ реализации идей, процессуально представленное единство образовательных ситуаций, представляющих собой логическую, знаковую модель. Как считает В.С. Литавор, система этапности проектирования образовательной модели возможна лишь постольку, поскольку

технология подразумевает сопоставление содержательного компонента образования, методов обучения, его форм и средств [5, с. 142]. Это сопоставление и реализуется в условиях интегративного подхода.

Социальный заказ современного общества требует, чтобы выпускники образовательных организаций среднего профессионального образования были готовы к сознательным действиям по экспериментированию, открытию или изобретению нового, попыткам предпринимать нечто ранее не испытанное. В условиях современного образования проектирование таких качеств у обучаемых становится возможным лишь при осмыслении педагогической технологии в качестве вариативной образовательно-воспитательной системы, в которой присутствует взаимосвязанное содержание, методы, средства, формы обучения. Эта система должна быть личностно-ориентированной на развитие обучаемых и целенаправленное продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса [5, с. 143].

Интеграция позволяет воссоединять те или иные элементы как по вертикали (посредством межпредметных и управленческих связей), так и по горизонтали (посредством внутрипредметных, технологических связей). С помощью интегративного подхода возможно преодоление дальнейшей денатурализации процесса обучения, он может способствовать достижению природосообразности процесса обучения и сближению с жизнью [1].

Внутридисциплинарная интеграция реализует интеграцию более высоких уровней, предусматривает осуществление интеграционных процессов от общих закономерностей – к частным, от создания общей модели содержания – к структуре отдельных проектов, тем, занятий [7].

Суть интегративного подхода при разработке той или иной технологии для реализации в учебной деятельности, по мнению И.С. Тулохоновой, сводится к выявлению факторов эффективного формирования этой деятельности в современной информационно-образовательной среде и созданию условий, позволяющих организовать индивидуальную и коллективную работу участников учебной деятельности, интегрировать различные формы и стратегии освоения предметных знаний, направленные на развитие компетенций и компетентности деятельности будущего выпускника и его самостоятельную познавательную продуктивную деятельность [9].

Сущность интегративного подхода в обучении заключается не только в передаче социального опыта учителями и усвоении его школьниками, а в основном во всестороннем гармоничном развитии личности, что соответствуют внутренним потребностям человека и направлено на свободное и творческое самоопределение индивидуальности каждого обучаемого [5, с. 144].

Проблемы интегративного синтеза знаний возникают в первую очередь в предметно-практической деятельности человека, где ему нужно применять знания для удовлетворения своих потребностей. В этом контексте возникает

интегративный синтез отраслевых научных знаний, чем занимается прикладная наука.

Достижения прикладных наук в интегративном синтезе знания, как указывает В.Н. Панферов, реализуются в основном в профессиональном образовании и часто совпадают с содержанием самой профессии [6, с. 118].

С 2011 г. российское профессиональное образование развивается в соответствии с образовательными стандартами нового типа, задающими требования не к содержанию, а к результатам освоения образовательных программ. В основе этих стандартов – модульно-компетентностная технология, обеспечивающая диалог между сферами труда и образования [11].

Реализация образовательных стандартов потребовала серьезной перестройки деятельности всей системы профессионального образования, переосмысления его целей, ценностей, содержания и технологий, обновления сознания участников образовательного процесса [2].

Целевые установки ФГОС СПО предполагают, что содержание и организация образовательного процесса должны быть основаны на деятельностном подходе.

Реализация ФГОС требует переориентации учебного процесса не только на освоение теоретических знаний и умений, но и на развитие способности студентов к их практической реализации. Основная педагогическая задача, стоящая перед преподавателем, заключается в организации условий, необходимых для освоения студентами общих и профессиональных компетенций, способствующих освоению основного вида деятельности будущего выпускника.

Между контекстным и компетентностным подходами к построению образовательного процесса в учреждении профессионального образования имеется и существенное различие:

– контекстный подход трансформирует процесс и частично содержание обучения, при этом он сам по себе не предусматривает пересмотра результатов обучения, а нацелен на повышение качественного уровня традиционных результатов обучения;

– компетентностный подход начинается с кардинального пересмотра результатов обучения, предполагает новый подход к проектированию ожидаемых результатов, и уже затем на этой основе в той или иной степени меняются содержание обучения и процесс обучения.

Таким образом, контекстный подход можно рассматривать как эффективное средство для достижения целей, поставленных в связи с реализацией компетентностного подхода.

Моделирование предметного и социального (социокультурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной работы придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной.

Для осуществления поставленных ФГОС задач по реализации интегративного подхода в процессе формирования знаний и умений применяются различные технологии обучения [8], для примера – технология проектного обучения.

Метод проектов – это система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [4]. Метод проектов наиболее полно реализуется при прохождении производственной практики студентами колледжа. Здесь существует реальная возможность самостоятельно планировать свою работу, заниматься исследовательской деятельностью, использовать необходимую базу данных, получать консультации специалистов предприятий. Учебный проект предполагает самостоятельное выполнение студентами поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ с целью практического решения поставленной задачи. Опыт использования проектного задания доказывает его эффективность. Степень освоения профессиональных компетенций в процессе проектирования задания возрастает.

Исходя из представленных выше положений миссия федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» заключается в обеспечении единства образовательного пространства Российской Федерации; преемственности основных образовательных программ и вариативности их содержания, учета требований рынка труда, удовлетворения образовательных потребностей и способностей обучающихся в целом, государственных гарантий уровня и качества среднего профессионального образования [10].

Список литературы

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000.

2. *Гитман Е.К.* Оптимизация региональной системы профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 51–54.

3. *Гитман Е.К., Мертвищев А.Н.* Влияние педагогических технологий на формирование личностных качеств курсанта военного вуза внутренних войск МВД России // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2. – С. 5–18.

4. *Гридасова О.И.* Развитие проектной деятельности студентов (на материале изучения немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2004.

5. *Литавор В.С.* Системный подход как интегративный в образовательном процессе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012.

6. *Панферов В.Н.* Интегративный подход в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Вып. 6, Т. 3.

7. Современная энциклопедия, 2000 [Электронный ресурс] – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosoph (дата обращения: 15.11.2014).

8. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для вузов / сост. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 2-е изд. – М.: Академия, 2014.

9. *Тулохонова И.С.* Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды: дис. … канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009.

10. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования по профессии.

11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации».

12. *Яковлев В.В., Пачко С.Ф.* Метод проектов как способ реализации компетентностного подхода в современном учебно-воспитательном процессе // Образование в современной школе. – 2015. – № 1.

УДК 378.147

Михайлова Юлия Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь, Россия
614990, Россия, Пермский край, Пермь, Петропавловская, 23,
+7 (342) 212-37-67, e-mail: gd@parmail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Yuliya V. Mikhailova
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Foreign Languages

Perm State Agricultural Academy named after Academician D.N. Pryanishnikov
23, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: gd@parmail.ru

THE CONCEPTUAL-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF THE UNIVERSITY STUDENTS LANGUAGE TRAINING

Аннотация. В статье рассматриваются современные образовательные технологии, характерные для компетентностного подхода. В современных условиях данный подход ориентирует обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза на профессиональную направленность образовательного процесса. Результатом этого процесса является формирование у обучающихся способности и готовности решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, предполагающей работу не только в составе или коллективе исполнителей, но и, в свете требований рынка труда, в команде профессионалов.

Ключевые слова: современные образовательные технологии; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; кейс-метод; студент вуза.

Abstract. The article deals with the modern educational technologies, which are characteristic of competence-based approach. In modern conditions, this approach directs the process of foreign language teaching of University students on the professional orientation of the educational process. The result of this process is the formation of students' ability and willingness to solve communicative tasks in the professional field. This involves working not only in the cast, but, in the light of labour market requirements, in a team of professionals.

© Михайлова Ю.В., 2015

Key words: modern educational technologies; foreign language professional communicative competence; the case study method; University student.

В современных условиях высшее профессиональное образование реагирует на новые требования, предъявляемые рынком труда. Главной целевой установкой в реализации ФГОС ВПО является на сегодняшний день компетентностный подход, поэтому образовательные программы дисциплин ориентированы на повышение качества подготовки специалистов на основе освоенных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. Современный профессионал с высшим образованием – это открытый к диалогу специалист, который способен в целом формировать уклад профессиональных и общественных отношений, реализовывать в ходе трудовой деятельности гуманистические нравственные ценности, готов к работе в коллективе, а в современных условиях – к работе в международной команде, следовательно, владеющий иностранным языком на достаточном для профессиональной деятельности уровне. Важной задачей высшего профессионального образования является формирование таких общекультурных компетенций, как иноязычная коммуникативная компетенция и компетенция «готовность к работе в команде», необходимых для становления конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

Поскольку иностранный язык, как комплексная дисциплина, имеет общую направленность на достижение единой и главной цели – подготовку профессионалов, осуществляющих эффективное общение на иностранном языке, как в контекстах социальных, так и профессиональных, необходимых и определяемых будущей профессией и сферой деятельности, то представляется целесообразным в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, примерной программой по иностранному языку для неязыковых вузов направить процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста в единстве составляющих ее компонентов: профессионально-лингвистического, социокультурного, рефлексивного и стратегического.

Профессионально-лингвистический компонент компетенции предполагает знания о фонетической и грамматической системе общелитературного английского языка и правил оперирования языковыми знаниями в речевой деятельности, владение терминологической и общенаучной лексикой и материалом математического характера, умение правильно оформить и расшифровать технические сокращения.

Социокультурный компонент компетенции обеспечивает правильный выбор языковых форм изучаемого языка в заданном контексте, способность вступать в диалог, умение устанавливать контакты и строить межличностные отношения.

Рефлексивный компонент компетенции отвечает за готовность самостоятельно организовать учебную деятельность, владение умениями совместной деятельности, способность оценивать деятельность в ракурсе правовых норм.

Стратегический компонент компетенции предполагает готовность и способность восполнять недостаточный речевой опыт, умение догадываться о значении незнакомых слов, владение невербальными средствами общения.

В соответствии с целями выделенных компонентов иноязычная деятельность обучающегося реализуется в различных видах речевой деятельности, таких как: говорение, чтение, письмо, аудирование, предполагающих достижение студентами порогового уровня «В1» Общеевропейской шкалы уровней владения иностранным языком.

С целью эффективного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов необходимо определить критерии отбора содержания. Иноязычные оригинальные технические тексты, представляющие основу языка специальности на изучаемом языке, выступают в качестве базового компонента в содержании профессионально направленного обучения иностранному языку [3]. Необходимость отбора текстов с целью использования их в учебных целях неоднократно исследовалась в методике обучения иностранным языкам. В ней выделяют следующие критерии отбора текстов, обусловленные требованиями к их содержанию и языковому оформлению: познавательная ценность текста; соответствие текста интересам обучающихся; культурологическая ценность. Мы считаем возможным выделить следующие критерии: профессиональная направленность содержащейся в тексте информации; аутентичность языкового материала; информативность текста; соответствие информационного текстового содержания изучаемым специальным темам и сферам профессиональной коммуникации; содержание в тексте актуальной технической терминологии по изучаемым темам; профессионально направленная познавательная ценность; посильность языкового и профессионально направленного информационного наполнения текстов; соответствие содержания текстов профессиональным и личностным интересам будущих инженеров.

Таким образом, отобранные тексты должны соответствовать следующим требованиям: обладать профессиональной направленностью и информативностью, отражать основные сферы человеческого общения, связанные личностными и профессиональными интересами; быть актуальными и современными; соответствовать изучаемым темам; содержать техническую терминологию.

Отобранный в соответствии с названными требованиями материал представляет собой важный информационный базис для современных образовательных технологий, направленных на формирование иноязычной

профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. Одной из таких технологий является технология кейсов.

Мы считаем необходимым активное использование кейс-технологии как одной из наиболее перспективных технологий организации процесса обучения иностранному языку в вузе, поскольку она способствует повышению уровня мотивации, активности и осознанного отношения студентов к изучению и дальнейшему использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Кейс-технологии представляют собой группу образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем и задач. Их относят к интерактивным методам обучения, которые позволяют взаимодействовать всем обучающимся и преподавателю.

Актуальность кейс-метода (метода анализа конкретной ситуации – *case study*) в системе высшего образования определяется тем, что он предполагает решение конкретных профессиональных проблем, что в свою очередь позволяет студенту оказаться в той или иной ситуации, характерной для будущей профессиональной деятельности для того, чтобы сделать осознанный, правильный выбор. Применение данного метода позволяет развивать у учащихся такие личностные качества, как умение работать в команде, способность к сотрудничеству и чувство лидерства [4].

Преимущества метода заключаются в том, что он позволяет заинтересовать студентов в изучении конкретного предмета в контексте других предметов и явлений; способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации. Данный метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность научиться работать в команде, приобрести навыки аналитической работы.

Кейс-метод относится к числу наиболее эффективных методик преподавания делового английского языка. Он заключается в самостоятельной деятельности обучаемых на иностранном языке в квазипрофессиональной среде, которая создает условия для объединения теоретических знаний и практических умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Студентам предлагается обдумать квазипрофессиональные ситуации, содержащие какую-либо проблему. Для решения выявленной проблемы студенты вынуждены актуализировать приобретенные ранее знания. Кейс-метод позволяет учитывать профессиональную подготовку студентов, интересы, выработанный стиль мышления и поведения, что дает возможность широко использовать его для обучения деловому иностранному языку.

Изучая деловой иностранный язык, метод кейсов можно использовать в конце пройденной темы, разбирая небольшую конкретную ситуацию непосредственно на занятии и закрепляя таким образом активную лексику. То

есть разбор кейсов можно применять системно, в виде небольших «вкраплений» в курсе делового иностранного языка. Также можно использовать метод кейсов в конце всего курса обучения деловому иностранному языку, после изучения всех тем, предусмотренных данным курсом.

Основная проблема при использовании метода *case-study* связана с тем, что многие студенты не готовы к самостоятельной смысловой проработке предлагаемого информационного материала при изучении иностранного языка. Они привыкли к традиционным формам обучения, т.е. к выполнению письменного домашнего задания в виде письменных переводов или грамматических упражнений. Работа же с кейсами в корне отличается от обычного домашнего задания и требует от студента серьезной подготовки и временных затрат.

Метод кейсов является сегодня инновационным в процессе преподавания иностранных языков. Главным преимуществом этого метода является то, что студенты учатся думать на изучаемом языке, демонстрируют степень освоенности тех или иных навыков, свою профессиональную компетентность [2].

Так, обучение иностранному языку в вузе сегодня нацелено не только на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и на формирование профессиональных и общих компетенций. Дисциплина «Иностранный язык» в вузе обладает значительным потенциалом в подготовке студентов к профессиональному групповому взаимодействию, формированию готовности и способности работать в команде. При этом вовлечение студентов в совместный процесс решения определенных проблемных ситуаций на иностранном языке в рамках будущей профессиональной деятельности способствует активизации речемыслительной деятельности, создает условия интенсивного взаимодействия в языковой среде, что способствует повышению качества обучения иностранному языку в вузе.

При обучении иностранному языку решение кейсов направлено на развитие умений аргументированно высказывать свою точку зрения, соблюдая фонетические, лексико-грамматические нормы языка, выражать согласие или несогласие, вести диалог / монолог / полилог; корректно употреблять в речи профессиональную лексику – говорение; навыков и умений выслушивать и принимать альтернативные решения, получать необходимую информацию из иноязычной речи на слух – аудирование; навыков просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения различных типов текстов в зависимости от цели получения информации – чтение; навыков грамотного оформления иноязычной речи при представлении результатов решения кейса – письмо. Таким образом, очевидно, что вовлечение студентов в решение профессионально ориентированных кейсов на иностранном языке позволяет активизировать все виды речевой деятельности в рамках изучаемого материала.

Проблемная ситуация на иностранном языке должна быть составлена на основе реальных фактов, изложенных простым и доступным языком, должна соответствовать личным и профессиональным интересам студентов, содержать необходимый лексический и грамматический материал, ссылки на дополнительную литературу.

Например, при обучении иностранному языку студентов направления подготовки 1110800.62 «Агроинженерия» в рамках профессиональной сферы общения студенты знакомятся с типами тракторов, устройством трактора, навесными орудиями на английском языке. Проблемная ситуация в рамках данной темы заключается в выборе трактора для хозяйства исходя из определенных условий (присутствует название хозяйства, форма организации предприятия, экономическая составляющая, цели приобретения трактора, назначение данной сельскохозяйственной единицы, условия использования, возможности технического обслуживания). Студентам предлагается проанализировать ситуацию и выбрать с целью приобретения либо отечественный, либо зарубежный трактор, обосновать свой выбор. Решение данного кейса является достаточно объемным, так как выдвигается ряд условий, каждое из которых нуждается в анализе и требует изучения дополнительного материала. В данном случае представляется целесообразным распределить роли и организовать работу над кейсом в команде.

Следует отметить, метод кейсов выступает в образовательном контексте как технология коллективного обучения, составляющей которой выступают работа в группе или подгруппе. Эффективной формой организации решения кейсов является командная работа, при которой происходит «делегирование полномочий и ответственности» членам команды.

Командная работа характеризуется наличием единой цели, для достижения которой участники команды прилагают свои силы, знания и возможности, находясь при этом в равных условиях. Команда как единое целое несет ответственность за выполнение поставленных задач, что мотивирует каждого члена команды на продуктивный вклад в работу. Для достижения сотрудничества члены команды обязаны быть лояльными, проявлять терпимость и взаимное уважение, устанавливать хорошие деловые отношения как внутри команды, так и за её пределами [1].

Таким образом, наличие единой цели, распределение ролей, общая ответственность, установленные сроки выполнения задания, ориентация на обсуждение, обмен информацией и принятие единого решения свойственно и для решения кейсов, и для работы в команде. Образовательным результатом при решении кейсов в командной деятельности на занятиях по иностранному языку выступает повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, навыки и умения поиска информации из отечественных и зарубежных источников, анализ, интерпретация и презентация решения кейса, ведение дискуссии.

Интеграция образовательных технологий *case-study* и работы в команде при обучении иностранному языку позволяет усилить эффект активного обучения студентов, так как данные технологии по своей сути ориентированы на коммуникацию. Обучение общению на иностранном языке в активной форме происходит осознанно, мотивирует студентов к самообучению, реализует принципы индивидуализации и дифференциации обучения в вузе. Самостоятельное (без участия преподавателя, но при его методической поддержке) решение кейсов развивает инициативу, творчество студентов и позволяет адаптироваться к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Гитман Е.К., Михайлова Ю.В.* Формирование компетенции «готовность к работе в команде» при обучении студентов иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 256.

2. *Гитман Е.К., Гущина Л.А., Гитман М.Б.* Кейс-технологии как средство формирования инновационной компетенции у будущих специалистов текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 1. – С. 178–181.

3. *Серова Т.С., Раскопина Л.П.* Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2009. – 242 с.

4. *Тимкина Ю.Ю., Михайлова Ю.В.* Педагогический потенциал командной работы при решении кейсов на иностранном языке в вузе // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журнал. – 2014. – № 4. – С. 2195.

УДК 377.5

Никонова Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник отдела профессионального образования

Институт развития образования Пермского края, Пермь, Россия
614068, Пермь, Екатерининская, 210
+7 (342) 236 80 59, e-mail: nikonova-ppo@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Tatiana V. Nikonova
PhD, Associate Professor,
Leading Researcher of Professional Education department

Education Development Institute of Perm region
210, Ekaterininskaya, 614000, Perm, Russia
+7 (342) 236 80 59, nikonova-ppo@mail.ru

THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Вовлечение студентов в активный познавательный процесс способствует их личностному развитию, что в полной мере отвечает сложившимся на сегодняшний день запросам общества к образованию. Решить эту задачу можно путем использования современных образовательных технологий. В статье рассматриваются некоторые особенности использования таких технологий, как технология проектного обучения и технология кейс-обучения.

Ключевые слова: образовательная технология; технология проектного обучения; кейс-технология.

Abstract. Engaging students in active learning process contributes to their personal development, what fully meets the demands of modern society. To solve this problem can be through the use of modern educational technologies. The paper discusses some features of the use of such technologies, as a technology project-based learning and case-based training technology.

Key words: educational technology; technology of project education; case-study education.

Совершенствование производства и развитие общества в целом во многом зависят от квалификации работников различных отраслей экономики.

© Никонова Т.В., 2015

Повышение уровня автоматизации и компьютеризация промышленного производства позволили уменьшить долю физического труда, но существенно увеличили долю умственной деятельности специалиста в процессе выполнения производственных работ. Более того, изменились требования к работникам на рынке труда. Помимо высокого профессионализма сегодня требуются кадры, имеющие среднее профессиональное образование, высокий уровень квалификации (не ниже 4–5-го разряда), отличающиеся профессиональной гибкостью и мобильностью, способные к овладению смежными профессиями. К общепринятым требованиям дисциплинированности, ответственности, инициативы добавляются такие, как положительная мотивация к профессиональной деятельности, наличие организаторских способностей, готовность и способность к профессиональному развитию, умение ставить и решать производственные проблемы.

Для формирования этих качеств в образовательном процессе требуется использование соответствующих образовательных технологий. Из числа наиболее методически разработанных и нашедших применение в среднем профессиональном образовании следует отметить метод проектов и технологию «кейс-стади».

Метод проектов приобрел широкую известность в России еще в начале XX в. Согласно исследованиям Е.А. Гилевой, первые школы проектного обучения в России были созданы в конце XIX – начале XX в. в Екатеринбургском горном училище, что позволяло формировать у учеников профессиональные умения достаточно высокого уровня и подготовить их к самостоятельной трудовой деятельности на заводах и предприятиях региона [1].

Именно с этой целью после длительного перерыва метод проектов стали вновь использовать в российском образовании, в частности в профессиональном, так как он позволяет, с одной стороны, обеспечить овладение преобразующими (процессуальными) действиями, с другой – позволяет углубить и расширить технологическое содержание [6].

Эффективная практико-преобразующая проектная деятельность студентов возможна при наличии у них интегративных проектно-технологических умений, которые следует рассматривать как приобретенную в учебном процессе способность к целенаправленной планомерной технологической деятельности по преобразованию объекта (среды, системы) в ходе проектирования. Причем если технологическая часть умений зависит от специфики специальности и конкретного производства, то проектирование есть универсальное умение, которым должны в той или иной мере овладеть все учащиеся [8].

В полном соответствии с этим подходом А.М. и Д.А. Новиковы выделяют три основные фазы проекта, образующие логически завершенный цикл, части которого реализуются в определенной временной последовательности [7] и включают в себя как проектный, так и технологический компонент.

1. *Фаза проектирования,* в рамках которой определяется концептуальная идея проекта. На этой фазе формируются и развиваются основные проектные умения, к которым мы относим: проблематизацию, целеполагание, постановку задач, а также моделирование технических объектов.

Наличие проблемы есть непременное условие проектирования. Проблемность при этом понимается как особый разрыв в деятельности, преодоление которого требует смены установки с процесса получения знаний на процесс его «добывания». Проблематизация включает в себя достаточно большой спектр умений работать с проблемой, в числе которых анализ исходной ситуации, осознание и осмысление проблемы. Сложность такой деятельности заключается в том, что студентам, не имеющим профессионального опыта, зачастую сложно выявить и сформулировать производственную проблему. Вместе с тем осознание, правильная постановка и ясная формулировка профессиональных проблем в проектировании очень важны, так как на этой основе определяются стратегия и направление проектной деятельности. К аспектам такого умения, как проблематизация, относятся также умение определить и выделить противоречие (или противоречия), породившее проблему, умение произвести сужение проблемы путем ограничения пространства, времени, материальных затрат, провести обоснование актуальности проблемы и т.п.

Целеполагание предполагает мысленное предвидение, предвосхищение планируемого результата. При этом обучающиеся должны не только определить цель, но и четко ее сформулировать, так как грамотная формулировка цели проектирования позволит определить стратегию дальнейшей деятельности, обеспечит концентрацию и систематизацию информации по проблеме, позволит вывести алгоритм проектной и технологической деятельности, обеспечивая в конечном итоге их успешность и достижение запланированного результата.

Рассматривая цель как прообраз будущего результата, ее необходимо согласовать с профессиональной нормой, опираясь на технологические правила, инструкции, предписания. Следовательно, возникает необходимость в интеграции проектных и технологических знаний, так как постановка цели требует знания специфики отрасли, при этом невозможно обойтись без профессиональных знаний и умений, без соответствующей технической информации по проблеме.

Чтобы реализоваться, цель развернута в систему частных задач, поэтому вторая часть умения предполагает постановку задач исходя из формулировки поставленной цели. Задачи предполагают дробление цели проектной деятельности на подцели, с выделением отдельных самостоятельных этапов работы. Они формулируются как относительно независимые законченные части процесса проектирования, диктующие выбор путей и средств для достижения результата. Как правило, в стандартный набор задач учебного проектирования входят вопросы анализа информации по проблеме, моделирование вариантов, позволяющих обеспечить решение проблемы, анализ моделей и выбор

наиболее оптимальной из них, реализация модели с использованием методов и средств профессиональной деятельности.

Следующий компонент сложного проектного умения – моделирование, которое рассматривается как средство создания, представления и преобразования объекта (системы), которого еще нет в действительности, но который должен получиться в результате проектирования. Модели могут быть материальные (реальные, овеществленные) и абстрактные (идеальные), предполагающие мысленное представление объекта. Для построения моделей используются также специфические средства (графики, схемы, таблицы, инструкционно-технологические карты и др.).

2. *Технологическая* фаза предполагает использование технологических знаний и умений при проектировании алгоритма деятельности с целью воплощения модели, при необходимости – ее коррекции и доработки на основе анализа сложившейся ситуации. Технологические знания и умения, применяемые в процессе проектирования, используются как средство решения профессиональной проблемы, поэтому в ходе проектирования студенты их систематизируют, анализируют, отбирают необходимые. Иногда для решения проблемы студентам приходится самостоятельно «добывать» знания и овладевать технологическими умениями. Содержание технологических знаний и умений, их объем, а также минимальный уровень их усвоения определяются в соответствии с требованиями нормативно-планирующей учебной документации (ФГОС, учебные программы), но при проектировании, как правило, углубляются, расширяются, дополняются в соответствии с уровнем индивидуальной проработки проекта.

3. *Рефлексивная* фаза предполагает анализ хода и результатов выполненной работы, изучение своих действий с отстраненных позиций, коррекцию и конструирование новых способов технологической деятельности. Также студенты анализируют полученный результат в соответствии с определенными критериями (соответствие поставленной цели, возможность практического воплощения, оптимальность затрат, возможность использования новой техники, временные рамки работы и т.п.).

Таким образом, все фазы проектной деятельности предполагают для своего осуществления наличие большого спектра умений, как собственно проектных, определяющих специфику проектной деятельности, так и технологических, отражающих специфику конкретного производства. Более того, эти умения тесно интегрированы и проявляются во взаимосвязи.

Именно знание и учет этих особенностей проектной деятельности позволит вычленить ее из других видов учебной работы и существенно отличает от практических заданий, которые выполняются в соответствии с целью, определенной педагогом, и по алгоритму, предложенному преподавателем.

Необходимость внедрения *кейс-метода* в практику обучения обусловлена двумя тенденциями развития профессионального образования, о которых уже

говорилось выше Первая вытекает из общей направленности образования, которое ориентировано не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие общих способностей, среди которых особое внимание уделяется умению перерабатывать большие массивы информации. Вторая вытекает из повышения требований к качествам личности специалиста, обеспечивающих оптимальное поведение, системность и эффективность его профессиональных действий в производственных ситуациях.

Пересечение и взаимодействие этих тенденций усиливает роль кейс-метода, который в силу своей интерактивности, обеспечивает процесс формирования информационного поля личности, способствует его активизации, сталкиванию позиций, накоплению и практическому использованию информации. Пребывание обучающихся в информационном поле, «проживание» в нем от истоков до разрешения проблемы благотворно для личности, которая «пропитывается» информацией, чувствами, эмоциями.

При этом меняется методика обучения. Среди наиболее существенных изменений необходимо отметить следующие:

– вместо изучения конкретных тем, задач и отдельных вопросов обеспечивается интеграция содержания и деятельности в процессе решения производственных профессиональных проблем в контексте изучаемой специальности;

– контроль над результатом учебного процесса со стороны преподавателя сменяется самоконтролем обучающихся. Меняется принцип контроля: от «задание – степень его выполнения» переходим к принципу «цели учебного процесса – степень достижения этих целей».

«Кейс-стади» можно использовать на разных стадиях обучения: изучения и закрепления нового материала, формирования практических умений и навыков, контроля качества подготовки специалистов [9].

Особенностью «кейс-стади» является его образовательная открытость, с одной стороны, а с другой – замкнутость и жесткость в результативности обучения. Это связано с тем, что преподаватель и студент одновременно и ответственны и свободны в процессе обучения. Преподаватель ответственен за сбор материала и конструирование кейсов, эффективную организацию его использования. В то же время он свободен в выборе и разработке наиболее подходящих для изучения темы кейсов. Студенты ответственны за подготовку к занятию и выполнение заданий, связанных с работой по кейсу. В то же время они свободны в своих решениях и выводах, хотя должны осознавать меру ответственности за неправильно принятое решение.

Как и любая другая педагогическая технология, «кейс-стади» имеет свои достоинства и недостатки.

В числе достоинств можно отметить следующие:

– наглядность и ориентация на отдельные положения академической теории, рассматриваемые в контексте реальных событий;

– результатом систематического применения данной технологии является сформированность широкого спектра ключевых и профессиональных компетенций;

– в процессе использования кейс-технологии активно развивается система ценностей студентов, жизненных установок, профессионального мироощущения и профессиональной этики.

К числу недостатков следует отнести:

– временные издержки. На обсуждение конкретной ситуации и ее разрешение уходит достаточно много времени;

– отсутствие у обучающихся умений и навыков самостоятельной творческой деятельности, что затруднит работу над проблемой;

– кейс-метод требует от обучающихся определенного уровня профессиональных умений и теоретических знаний, которые должны быть уже сформированы (часто с помощью других методов обучения).

Практика показывает, что «кейс-стади» сегодня эффективно используется в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе с традиционными, закладывающими обязательные, нормативные знания [3]. Злоупотребление кейсами может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого нормативного «скелета», который обеспечивается технологическим содержанием, владением алгоритмами технологической деятельности и т.п. Применение кейсов должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обосновано и обеспечено.

Практика работы с кейсами многовариантна. Сегодня кейсы используются в процессе чтения лекций в качестве примеров, для организации мотивации к изучению предметного материала, в качестве проблемных производственных задач, требующих анализа ситуаций и принятия решений.

С.А. Мухина выделяет 3 уровня применения кейсов [5]:

I уровень — во время лекции преподаватель в качестве факта или примера приводит конкретную ситуацию, предлагая решить ее. Студенты активно приступают к поиску решения, но педагог сам анализирует (т.е. объясняет) данную ситуацию и предлагает свой, правильный и оптимальный, вариант решения. Этот уровень является своеобразной подготовкой по применению этого метода.

II уровень — также во время лекции педагог вводит конкретную ситуацию и призывает обучающихся ее разрешить, работая индивидуально или в небольшой группе. Дается некоторое время на обдумывание, затем выслушиваются мнения 2–3 студентов (или групп).

После этого преподаватель анализирует полученные ответы и объясняет, какие из решений были достаточны и/или недостаточны и почему. Если среди ответов не было правильного решения, приводит свое – оптимальное. Но попытка разрешения студентами ситуации состоялась. Таким образом, начинается постепенное внедрение этого метода.

III уровень — предполагает классический вариант использования кейсов на учебном занятии. Технологическая последовательность «кейс-стади» в этом случае включает в себя следующие этапы работы:

1. Подготовительный этап – формулировка педагогом проблемы, темы, задания, разработка соответствующего кейса.

2. Самостоятельная работа обучающихся с кейсом – обеспечивает первоначальную проработку кейса и работу с информацией по проблеме кейса. Индивидуальная работа с кейсом в этом случае задается в качестве домашнего задания.

3. Аналитический этап, предполагает работу в подгруппах после самостоятельной проработки материала.

4. Итоговый этап проводится в виде дискуссии, изложения сообщений микрогрупп, представление собственных выводов по предложенной в кейсе проблеме, ответы на вопросы других подгрупп и преподавателя. Здесь же производится подведение итогов работы и обобщение выводов в процессе рефлексии.

В процессе работы над кейсом обучающиеся учатся работать с информацией, приобретают знания и расширяют собственный кругозор, формируют навыки профессиональной и коммуникативной деятельности. Такая работа обеспечивает интеграцию содержания образования и творческого потенциала студентов, что позволяет вывести обучающихся на качественно новый уровень: у них формируются и развиваются методологические умения, в том числе и рефлексивные. Кроме того, помимо знаний и умений в достаточной мере развиваются мыслительные навыки: анализ, синтез, обобщение и другие при решении профессиональных задач.

Педагогическая деятельность при этом строится на совершенно иных принципах, отличных от традиционных. Педагог должен обладать достаточным уровнем профессионализма, позволяющим сконструировать и художественно описать кейс, необходимо грамотно спроектировать учебное занятие с использованием кейса, обеспечить консультационную и организационную поддержку учебной деятельности обучающихся [4].

Очень часто приведенные в качестве примера технологии «метод учебных проектов» и «кейс-стади» называют современными, хотя они появились и используются достаточно давно. Но они эффективно решают задачи, стоящие сегодня перед профессиональным образованием. И, надеемся, будут использоваться педагогами достаточно активно.

Следует отметить, что в случаях использования современных образовательных технологий, таких как технология проектного обучения, технология кейс-обучения и некоторых других [2] акцент переносится на учебную деятельность обучающихся, обеспечивая формирование и развитие профессионально и личностно значимых качеств. Вовлечение студентов в активный познавательный процесс способствует их личностному развитию, что в полной мере отвечает сложившимся на сегодняшний день запросам общества к образованию.

Список литературы

1. *Гилева Е.А.* История развития метода проектов в России // Технологическое образование школьников в начале XXI века: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. (13–15 декабря 2005 г.) / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Ю.Л. Хотунцева. Ч. 2. – Брянск: РИО БГУ, 2005. – С. 25–27.

2. *Гитман Е.К., Гитман М.Б.* Интенсификация подготовки рабочих кадров для текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2012. – № 4. С. 12–16.

3. *Гитман Е.К., Гущина Л.А., Гитман М.Б.* Кейс технологии как средство формирования инновационной компетенции у будущих специалистов текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 1. – С. 178–181.

4. *Матяш Н.В.* Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.

5. *Мухина Т.Г.* Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

6. *Никонова Т.В.* Методика развития проектно-технологических умений студентов средствами учебного проектирования: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007.

7. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

8. *Пахомова Н.Ю.* Проектное обучение – что это? // Методист. – 2004. – № 1. – С. 39–46.

9. *Собко А.Ю., Гитман Е.К.* О возможности использования технологии кейс-обучения в процессе профессиональной подготовки курсантов военных вузов // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 14, № 2.1. – С. 338–343.

УДК 372.874

Пузиков Олег Петрович
заместитель начальника кафедры гуманитарных и социальных наук

Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, Пермь, Россия
614030, Пермь, Вильямса 20/1
+7 963 858-28-28, e-mail: olegpuzikoff@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Oleg P. Puzikov
Deputy Head of the Department of Humanities and Social Sciences

Perm Military Institute MVD of Russia
20/1, St. Williams, 614030, Perm, Russia, e-mail: olegpuzikoff@gmail.com

DEVELOPMENT OF A MANAGEMENT-PROGNOSTIC COMPETENCE OF STUDENTS AS A BASIS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE MILITARY UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние проблемы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов.

Ключевые слова: эффективность; формирование; управленческо-прогностическая компетенция; военно-профессиональная деятельность; курсанты военных вузов.

Abstract. The article discusses the current state of the problem of formation of the management-prognostic competence of cadets of military higher educational institutions.

Key words: efficiency; formation; management-prognostic competence; military-professional activity; the cadets of military University.

Современные тенденции развития военно-профессионального образования определяют новые, достаточно высокие ориентиры в повышении эффективности профессиональной деятельности выпускников военных вузов. Потребность в осуществлении качественной подготовки в военном вузе

© Пузиков О.П., 2015

курсантов, обладающих знаниями, умениями, необходимыми личностными качествами, способствующими выполнению командно-управленческой деятельности, определила область нашего исследовательского интереса. Проведенный историографический анализ развития проблемы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза и изучение современного ее состояния, выявление особенностей и специфики военного образования, анализ нормативно-правовой базы отечественного образования, научной и научно-практической психологической и педагогической литературы, а также результаты собственного исследования и личный опыт научно-педагогической деятельности актуализировали необходимость поиска эффективных способов формирования управленческо-прогностической компетенции у курсантов военных вузов.

В соответствии с федеральными образовательными стандартами высшего профессионального образования подготовка курсантов в военном вузе осуществляется на основе реализации социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие самоуправления, участие курсантов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных обществ [17].

Современное состояние проблемы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов основано на понимании военного образования как процесса и результата усвоения военно-профессиональных компетенций, необходимых военнослужащим для выполнения обязанностей воинской службы, для достижения обучающимися определенных государством образовательных уровней профессионального образования.

При этом под *управленческо-прогностической компетенцией курсантов военных вузов* нами понимается интеграция знаний, умений, опыта и личностных качеств, которые реализуются в выполнении управленческих функций и обеспечивают прогностическую деятельность будущего офицера в профессиональной сфере [4; 5].

Формирование данной компетенции мы рассматриваем как значимую часть системы образовательного процесса в вузе, включающую:

– принадлежность как подсистемы к системе военно-профессиональной подготовки в военном вузе;

– принадлежность к классу педагогической системы, обладающей управляемостью, интегративностью, целостностью;

– идентичность структуры образовательному процессу в военном вузе.

Перечисленные характеристики создают основание для понимания формирования управленческо-прогностической компетенции как целостного явления, сложного и многокомпонентно структурированного.

Цель формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза декомпозируется на задачи и в итоге воплощается в результат функционирования системы. Целью системы является формирование

управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза, ее результат – сформированная управленческо-прогностическая компетенция курсантов военного вуза, которая будет проявляться поуровнево и измеряться на основе выявленных критериев.

Выяснение и уточнение таких теоретико-методологических оснований, которые позволяют проектировать содержательное наполнение системы формирования управленческо-прогностической компетенции у курсантов военного вуза, опирается на идею комплексной разработки исследования со взаимодополняющими подходами, методологическими исходными позициями [13; 15; 22].

Проведение анализа компонентного наполнения формирования, адекватно отображающего специфику образовательного процесса в военном вузе, связано с принципиальным пониманием специфики формируемой компетенции. Как компетенция в общем своем виде она характеризует способность и готовность курсантов успешно решать профессиональные задачи, как специфическая компетенция она непосредственно связывает выполнение управленческой и прогностической деятельности будущими офицерами, обеспечивая их интеграцию и позволяющую быть эффективным офицером, командиром. В связи с этим считаем, что компонентами системы формирования управленческо-прогностической компетенции будут информационно-аналитический, мотивационно-целевой, программно-технологический, контрольно-диагностический, регулятивно-корректирующий.

Внешним системообразующим фактором системы является цель, которая обеспечивает и внешнесистемные связи, например с государственным заказом, социальными потребностями, а внутренним – самоуправление системы, которое обеспечивает ее целостность, функциональность и ориентированность на результат. Элементом процесса формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза будет являться педагогическая ситуация, характеризующая разрешаемую в заданный момент времени педагогическую задачу.

Внутрисистемные связи между информационно-аналитическим, мотивационно-целевым, программно-технологическим, контрольно-диагностическим, регулятивно-корректирующим компонентами характеризуются как целеподчиненные, при этом они равнозначны в работе системы, поддерживают автономность компонентов и их единство относительно цели системы.

Взаимодействие системы с внешней средой определяется ее значимостью в процессе профессиональной подготовки курсанта: внешне заданные условия – педагогические – дают возможность качественно меняться каждому компоненту системы и их совокупности.

Эмерджентным свойством системы является управленческо-прогностическая компетенция.

Мероприятия по формированию управленческо-прогностической компетенции курсантов наделяет образовательный процесс

функциональностью, поскольку несут адресный характер и связываются со всеми элементами системы целереализующими связями [1; 3; 11; 16; 19]. Кроме этого, система наделяется и свойствами динамичного развития и способностью предупреждать проблемы или их неразрешаемость в процессе естественного функционирования, что дает возможность целенаправленно, управляемо и гарантированно проектировать и достигать цель с учетом особенностей и специфики образовательного процесса военного вуза. В соответствии со спецификой подхода исследования на его основе происходит разработка «дерева целей».

«Дерево целей», как показывают исследования В.И. Долговой [7], является методом, позволяющим определить иерархию целей на основе анализа имеющихся ресурсов и возможности их расширить. Процессуально выполнение «дерева целей» складывается из первоначальной формулировки общей проблемы, затем выясняется генеральная цель, которую необходимо достигнуть, чтобы решить проблему, далее проводится разработка следующего уровня целей, которые декомпозируются на задачи и доходят до уровня конкретных мероприятий. Таким образом, каждое мероприятие становится целеориентированным, необходимым и достаточным для достижения генеральной цели и разрешения поставленной проблемы.

Компетентностный подход (А.С. Белкин [2], Э.Ф. Зеер [8], И.А. Зимняя [9], Е.Я. Коган [10], О.Е. Лебедев [12], Г.К. Селевко [14], А.В. Хуторской [18], С.Е. Шишов [21], Г.П. Щедровицкий [20] и др.) – это методологическая основа формирования управленческо-прогностической компетенции, представляющая собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов А.Н. Данилов [6], Е.Я. Коган [10], О.Е. Лебедев [12]. Как практико-ориентированная тактика компетентностный подход позволяет в нашем исследовании изучить и описать педагогическую систему с позиций формирования в ней управленческо-прогностической компетенции курсантов. Компетентностный подход характеризует наполняемость компетенции и способы ее достижения на основе учета следующих положений:

– формирование компетенций опирается на становление и укрепление субъективного опыта курсантов в управленческой и прогностической деятельности;

– управленческо-прогностическая компетенция связана с уровнем развития личности и удовлетворением потребности в саморазвитии курсанта как будущего офицера-командира, а также удовлетворения социальной и государственной потребности в компетентных в области управленческой прогностики военнослужащих;

– содержательным наполнением управленческо-прогностической компетенции выступают необходимые для профессионально-управленческой деятельности знания, умения, опыт и личностные качества.

Таким образом, актуальность проблемы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза определяется необходимостью повышения эффективности военно-профессиональной деятельности курсанта военных вузов, постоянным повышением требований к качеству подготовки курсантов военных вузов, обладающих знаниями, умениями, профессионально-значимыми качествами, способствующими выполнению командно-управленческой деятельности; потребностью в теоретически обоснованных способах формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов, необходимостью разработки системы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов и практического аппарата для ее успешной реализации.

Список литературы

1. *Баснак Д.В.* Программно-целевой подход в системе управления государственной службой: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук: 08.00.05. – М., 2006. – 23 с.

2. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

3. *Бурыкин А.Н.* Программно-целевой подход в управлении социально-экономическим развитием региона: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук: 08.00.05. – М., 2000. – 23 с.

4. *Гитман Е.К., Пузиков О.П.* Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 2. – С. 91–96.

5. *Гитман Е.К., Тебеньков К.А.* Инновационные преобразования в системе высшего военного профессионального образования // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2. – С. 51–61.

6. *Данилов А.Н., Гитман Е.К., Столбова И.Д.* Оценка качества подготовки инженерных кадров к инновационной деятельности // Стандарты и качество. – 2012. – № 8. – С. 74–78.

7. *Долгова В.И.* Готовность к инновационной деятельности в образовании. – М.: КДУ, 227 с.

8. *Зеер Э.Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2006. – 170 с.

9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

10. *Коган Е.Я.* Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – С. 115.

11. *Крюкова Т.Б., Юрова Р.А.* Взаимосвязь индивидуальных характеристик студентов и восприятия ими образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. – URL: http://portalold.ispu.ru/system/files/%2095-97.pdf.

12. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

14. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

15. *Сенге П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

16. *Стефанин А.Л.* Мировой опыт применения программно-целевого подхода в научно-технической сфере // Новости науки и технологий: информ.-аналит. журн. / учредитель ГУ «БелИСА». – Минск: БелИСА. – 2008. – № 3(9). – С. 75–77.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 170400 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие», квалификация (степень) – «специалист»: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г., № 51. – М., 2011.

18. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32–41.

19. Целевые программы: инструментальная поддержка / Р.А. Кочкаров; Финансовая акад. при Правительстве РФ. – М.: Экономика, 2007. – 223 с.

20. *Щедровицкий Г.П.* Компетенции и компетентность // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 36–41.

21. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. – М.: Педагогика, 2001. – 142 с.

22. *Яковлева Н.М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. … д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

УДК 372.874

Тебеньков Константин Александрович
кандидат педагогических наук

Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, Пермь, Россия

Гитман Елена Константиновна
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АДЪЮНКТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Konstantin A. Tebenkov
PhD

Perm Military Institute MVD of Russia, Perm, Russia

Yelena K. Gitman
PhD, Professor, Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm. Russia
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE OF GRADUATEDS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Аннотация. В статье дается обоснование необходимости формирования инновационной компетентности выпускников адъюнктуры. Рассматриваются сущность и структура инновационной компетентности. Раскрываются теоретические представления о проектировании содержания и процесса формирования инновационной компетентности.

Ключевые слова: система подготовки научных кадров; инновационная деятельность; педагогическая деятельность; послевузовское профессиональное образование.

Abstract. In article justification of need of formation of innovative competence of graduates of graduate military course is given. The essence and structure of innovative competence are considered. Theoretical ideas of design of the contents and process of formation of innovative competence are considered.

© Тебеньков К.А., Гитман Е.К., 2015

Key words: system of training of scientific shots; innovative activity; pedagogical activity; postgraduate professional education.

Научно-технический прогресс и стратегия инновационного развития государства диктуют новые требования к уровню военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в целом и к уровню профессионализма научно-педагогических кадров военных вузов в частности. Значительная роль в этом процессе отводится адъюнктурам военных институтов, занимающимся подготовкой научно-педагогических кадров в интересах внутренних войск. В настоящее время особенно остро ощущается потребность в модернизации содержания и процесса обучения в адъюнктуре, создания предпосылок для выработки инновационной составляющей военно-профессиональной подготовки офицеров – выпускников адъюнктур военных институтов внутренних войск МВД России [10].

Инновационная компетентность становится связующим звеном между реалиями современной жизни, процессом боевой подготовки и уровнем готовности выпускников адъюнктур военных институтов внутренних войск МВД России к исполнению своих должностных и функциональных обязанностей [8]. Сформированная у адъюнктов инновационная компетентность позволит решать задачи становления нового облика внутренних войск МВД России в условиях инновационного развития государства [9]. Адъюнктура должна задавать стиль деятельности преподавательского коллектива, определять поле научных интересов, выдвигать талантливых специалистов, способных к вершинным достижениям военного мастерства. В этом видится миссия адъюнктуры как структурного подразделения, обеспечивающего модернизацию военного образования в военном вузе и в целом в отрасли.

Научно-педагогические кадры – это люди, профессионалы своего дела, способные совмещать интеллектуальные и технологические достижения научно-технического прогресса, тем самым обеспечивать всестороннее развитие и становление внутренних войск нового времени. Это должны быть специалисты, обладающие особой подготовкой, владеющие специфическими знаниями, имеющие соответствующие компетенции, обеспечивающие эффективное внедрение и использование инновационных технологий в практической повседневной и служебно-боевой деятельности внутренних войск. Готовность военного педагога к восприятию инноваций и их практическому применению в служебно-боевой деятельности является существенным отличием от педагога, работающего по традиционной системе, обладающего педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять образовательный процесс на профессиональном уровне и добиваться высоких результатов в боевой подготовке [4]. В последнее время решение задач научного обеспечения

обретает тесную связь с подготовкой офицеров к инновационной педагогической деятельности. В этой связи формирование готовности будущего педагога к ней является составляющей его профессионального развития. На сегодняшний день выработка новых путей эффективной профессионально-педагогической подготовки будущих преподавателей вузов внутренних войск МВД России к инновационной педагогической деятельности является приоритетным направлением подготовки офицерских кадров высшей квалификации [2]. Однако анализ теории и практики подготовки офицерских кадров высшей квалификации позволил выделить ряд *недостатков*:

– недостаточность в системе подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации военных институтов внутренних войск целостных научно обоснованных концепций и технологий управления качеством подготовки научных и научно-педагогических кадров;

– низкая эффективность реализации научного, педагогического, творческого потенциалов отдельных субъектов системы подготовки офицерских кадров высшей квалификации.

В качестве путей совершенствования подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации как одного из факторов обеспечения безопасности государства можно выделить следующие иерархические цели совершенствования подготовки офицерских кадров высшей квалификации [5]:

– повышение роли науки в военном образовании;

– усиление научной составляющей военного образования, что актуализирует необходимость подготовки научно-педагогических кадров в сфере научной и инновационной деятельности;

– развитие научно-инновационной педагогической деятельности адъюнктов, что обусловлено потребностью в высококвалифицированных научно-педагогических кадрах как одного из факторов реформирования системы образования.

Основой для систематизации процесса подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации служит компетентностный подход, который трансформируется затем в цели, содержание, формы, методы, технологии, диагностику и критерии оценки этого процесса. Использование идей компетентностного подхода позволило выявить комплекс компетентностей, необходимых офицерам – специалистам высшей квалификации для осуществления научно-педагогической деятельности. В этот комплекс входят: методологическая компетентность, иноязычная компетентность и профессионально-педагогическая компетентность. В исследовании [11] обосновано, что инновационная компетентность также является значимым компонентом вышеозначенного комплекса, поскольку инновационная деятельность является неотъемлемой частью деятельности научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Сущность инновационной компетентности может быть представлена как совокупность фундаментальных знаний, способность к обучению, креативность и системность мышления, а также эвристичность, синергетичность и гибкость при выработке решений, психологических механизмов самообразования, комплексного поведения и градиентного развития, деятельностных механизмов в сфере внедрения научного продукта.

Выпускник адъюнктуры, обладающий сформированной инновационной компетентностью, более подготовлен к выполнению задач обучения офицерских кадров внутренних войск, может более качественно выполнять поставленные перед ним служебно-боевые задачи мирного и военного времени, способен творчески и рационально мыслить, что позволит ему более качественно организовывать всестороннее обеспечение боевой службы личного состава [1].

Таким образом, можно дать следующее определение: инновационная компетентность – это способность адъюнкта осуществлять инновационную деятельность и готовность к реализации мероприятий инновационной деятельности, формирующиеся в процессе научно-исследовательской работы. Данное определение дает представление о структуре инновационной компетентности адъюнкта.

Компонент инновационной компетентности «способность осуществлять инновационную деятельность» обусловлен целями и задачами, содержанием инновационной деятельности и может быть представлен в виде определенного набора компетенций, которыми должен обладать выпускник адъюнктуры: способность к накоплению знаний, способность к творчеству, способность к самоактуализации и самосовершенствованию, способность к внедрению научного продукта.

Компонент инновационной компетентности «готовность к осуществлению инновационной деятельности» характеризуется сформированностью ряда личностных качеств адъюнктов: когнитивных, творческих, мотивационно-ценностных, организационно-коммуникативных и деятельностных.

В качестве средств формирования инновационной компетентности выпускников адъюнктуры могут быть предложены механизмы управления формированием инновационной компетентности и механизмы реализации программ подготовки офицерских кадров высшей квалификации [3].

Механизмы управления включают в себя:

– механизмы, направленные на получение новых научных знаний;
– механизмы подготовки к внедрению научного продукта;
– смешанные механизмы.

Механизмы реализации включают в себя:

– индивидуализацию образования;

– информатизацию образования;
– опережающее образование;
– междисциплинарное образование;
– реализацию современных образовательных технологий.

Процесс подготовки адъюнктов военных институтов внутренних войск представляет собой сложный, целенаправленный, относительно самостоятельный педагогический процесс, основной целью которого является освоение системы теоретических знаний и формирование специфических умений и навыков, необходимых адъюнктам для успешного написания диссертационного исследования в установленные сроки, а также совершенствование военно-профессиональных качеств личности офицера, способствующих успешному выполнению им поставленных служебно-боевых задач [6].

Формирование инновационной компетентности должно быть органично встроено в этот процесс, который будет более эффективным, если наряду с уже используемыми элементами системы подготовки офицеров будут внедрены компоненты в изменение процесса обучения по программам подготовки офицерских кадров высшей квалификации и изменение научно-исследовательской составляющей процесса подготовки адъюнктов.

В качестве одного из изменений процесса подготовки адъюнктов в условиях необходимости формирования у них инновационной компетентности была разработана и внедрена в основную образовательную программу рабочая учебная программа курса «Основы инновационной деятельности». Целью данного курса является создание условий для формирования у адъюнктов инновационной компетентности. Наряду с практической целью – формированием инновационной компетентности – данный курс в военном институте решает образовательные и воспитательные цели. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте модернизации специального образования, означает расширение кругозора обучаемых, повышение уровня их общей культуры и образованности, а также культуры мышления, общения и речи [7]. Воспитательный потенциал курса «Основы инновационной деятельности» реализуется путем формирования стремления к научной и педагогической деятельности.

В исследовании [11] была разработана и обоснована модель формирования инновационной компетентности адъюнктов военных институтов внутренних войск МВД России. Эта модель включает в себя концептуальный, организационно-методический и контрольно-результативный блоки, которые направлены на формирование у обучаемых способности к самосовершенствованию, восприимчивости к инновационным открытиям, способности видеть элементы нового в относительно устоявшемся, инновационное мышление по принципу «под проблему», умение преподавателя работать в пространстве взаимодействия естественных, технических и

социальных наук, перевод практико-инновационной деятельности в теоретическую форму (алгоритм, программа, методика), доведение теоретической разработки до практического воплощения в образовательном процессе или повседневной деятельности, расширение кругозора обучаемых, повышение уровня их общей культуры и образованности, а также культуры мышления, общения и речи. Воспитательный потенциал разработанной модели реализуется путем формирования стремления к научной и педагогической деятельности.

В качестве заключения можно сформулировать следующие положения.

1. Инновационная компетентность адъюнктов (по научно-педагогическим специальностям) способствует повышению общего уровня профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации и наряду с методологической, иноязычной и профессионально-педагогической компетентностями входит в состав комплекса компетентностей, необходимых выпускнику адъюнктуры.

2. Формирование инновационной компетентности выпускника адъюнктуры происходит в процессе подготовки в адъюнктуре, включает в себя освоение основной образовательной программы и качественное выполнение мероприятий научно-исследовательской деятельности. Модель формирования инновационной компетентности адъюнктов включает в себя цели и принципы, организационно-методическое обеспечение процесса формирования инновационной компетентности и корректировку результатов работы.

3. Совершенствование профессиональной подготовки адъюнктов военных институтов внутренних войск МВД России на основе внедрения в процесс обучения элементов инноватики осуществляется путем реализации комплекса мероприятий по совершенствованию и изменению содержательного наполнения основных образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Список литературы

1. *Боинчану Г.И.* Формирование инновационной компетентности преподавателя учебного заведения МВД России // Вестник РУДН. – 2010. – № 30.

2. *Гитман Е.К., Тебеньков К.А.* Инновационные преобразования высшего военного профессионального образования в системе МВД России // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2. – С. 51–61.

3. *Гитман М.Б., Гитман Е.К., Тебеньков К.А.* Методика применения современных механизмов и инструментов контроля сформированности инновационной компетентности при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 233–238.

4. *Гитман М.Б., Гитман Е.К., Черкасов В.Д.* Готовность к инновационной деятельности как фактор профессионального отбора в аспирантуру // Регионология. – 2009. – № 2. – С. 194–203.

5. *Гитман Е.К., Тебеньков К.А., Цариев Е.А.* Внедрение элементов инноватики в процесс подготовки адъюнктов военных институтов внутренних войск МВД России // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 82–85.

6. *Дворецкий С.И., Муратова Е.И., Фёдоров И.В.* Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров: монография. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. тех. ун-та, 2009. – 308 с.

7. *Звягинцева Н.Ю.* Формирование инновационной компетентности будущего педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 43–46.

8. *Иванов В.Г.* Компетентностная модель формирования готовности будущих специалистов к инновационной профессиональной деятельности в системе «вуз–войска» // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 4. – С. 242–244

9. *Казеннов С.Ю., Кумачев В.Н.* «Инновационные вооруженные силы?» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.perspektivy.info/print.php?ID=36006.

10. *Киевский А.В.* Адъюнктура военного института по педагогическим специальностям как образовательное пространство инновационного опыта: сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. конф. «Развитие ведомственной науки в XXI веке». – Волгоград, 2013. – С. 112.

11. *Тебеньков К.А.* Формирование инновационной компетентности адъюнктов военных институтов внутренних войск МВД России: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2014.

УДК 378.147

Тимкина Юлия Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь, Россия
614000, Пермь, Петропавловская, 23, +7 (342) 212-37-67,
e-mail: timkinaj@mail.ru

РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Yuliya Y. Timkina
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov, 23, Petropavlovskaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: timkinaj@mail.ru

INDIVIDUAL LEARNING PATH DEVELOPING IN CONDITIONS OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION INFORMATIZATION

Аннотация. Статья посвящена вопросу разработки индивидуальных траекторий образования в вариативном иноязычном образовании на основе информационных технологий. Рассматривается методический потенциал информационных технологий в реализации индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; вариативность; иноязычное образование; самостоятельная работа; информационные технологии.

Abstract. The article deals with individual learning paths developing in variability of foreign language education based on the information technologies. The methodological potential of information technologies in the realization of students' individual paths in foreign language education is considered.

Key words: individual learning paths; variation; foreign language education; self-study; information technologies.

Приоритетным направлением языковой политики российского образования на современном этапе развития выступает иноязычная подготовка будущих специалистов в различных сферах профессиональной деятельности

© Тимкина Ю.Ю., 2015

[8]. В новых условиях, при переходе на многоуровневую модель обучения в вузе и при изменении требований к результатам иноязычного образования традиционные формы организации образовательного процесса необходимо дополнять новыми современными методами, формами и средствами для создания наиболее благоприятных условий для самореализации, саморазвития личности, активизации процесса «обучения на протяжении всей жизни» [9].

Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в вузе связаны с потребностью индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, развития культуры лингвосамообразования. Одним из возможных способов совершенствования иноязычной подготовки студентов является разработка индивидуальных траекторий формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вариативном образовательном пространстве.

Наличие вариантов содержательного плана, методов, средств и технологий обучения создает условия выбора различных координат траектории движения, т.е. выбора определенного варианта, соответствующего интересам, познавательным потребностям, когнитивному стилю обучения студента. Осуществление выбора из множества вариантов реализует активную субъектную позицию студента в образовательном процессе, позволяет управлять своим образованием и нести личную ответственность за результат [2]. Достижение поставленной образовательной цели студентом собственными средствами, удовлетворяющими его способностям, мотивам, интересам, представляет собой индивидуальную образовательную траекторию [14].

Разработка и осуществление индивидуальной траектории образования воплощается в самостоятельной работе студентов по изучению иностранного языка, которая является и важнейшей формой организации учебного процесса и целью обучения в вузе, рассматривается как «планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [13, с. 185].

Необходимыми условиями реализации эффективной самостоятельной работы по изучению иностранного языка выступают: планирование и самоорганизация, так как только целенаправленная внеаудиторная самостоятельная работа будет способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции; методическое руководство и контроль преподавателя, с целью организации самостоятельной работы, своевременной помощи, консультирования, контроля и оценки результатов выполнения, коррекции, дальнейшего планирования; средства обучения, которые позволяют организовать процесс самостоятельной работы и обратную связь с преподавателем, предоставляют содержание обучения.

Варианты содержания, методов, средств и технологий могут быть представлены информационными технологиями и в большей степени интернет-технологиями, обладающими дидактическим потенциалом обучения иностранному языку, а также ресурсами самоорганизации, планирования и контроля индивидуальной самостоятельной работы студентов.

С целью осуществления отбора информационных технологий для разработки индивидуальных образовательных траекторий необходимо рассмотреть виды информационных технологий и методические возможности их использования в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Ресурсы Интернета и различные формы интернет-коммуникации (электронная почта, чат, форумы, веб-конференции) обеспечивают интерактивность образовательного процесса с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем или другими участниками обучающего курса; доступ к различным источникам информации; организацию совместных телекоммуникационных проектов, в том числе международных, электронных конференций, компьютерных аудио- и видеозаписей [10].

Вовлечение студентов в иноязычное общение может быть осуществлено с использованием различных видов услуг, предоставляемых Сетью, в зависимости от характера решаемой педагогической задачи. Такими видами услуг являются: электронная почта, телеконференция, электронная доска объявлений.

E-mail – электронная почта на сегодняшний день является общепринятым средством коммуникации, предоставляет услуги по пересылке и получению электронных сообщений (называемых письма, или электронные письма) по распределённой компьютерной сети. Использование электронной почты в изучении иностранного языка является не только средством, но и целью обучения. Умение писать электронные письма является необходимым требованием к специалисту, владеющему иностранным языком. При обучении иностранному языку по электронной почте обучающийся может получать от преподавателя различные учебные материалы, задания, отвечать на вопросы, оформлять результаты выполнения контрольных заданий, вопросы и пожелания.

Интернет-телефония с возможностью передачи видеоизображения абонентов базируется на прогрессивной технологии *P2P* (*peer-to-peer*). Данная программа имеет неограниченные возможности для осуществления интерактивного иноязычного общения. При обучении иностранному языку следует использовать возможности интернет-телефонии, например следующим образом. Существуют сайты, на которых размещаются объявления по поиску партнеров для изучения английского языка через *Skype* (http://www.efl.ru/forum/threads/32726/). При этом оговаривается уровень владения иностранным языком, с кем бы хотели общаться (носитель языка, иностранец, изучающий английский язык, либо русскоязычный партнер, владеющий английским языком), время общения. Данный вид коммуникации в иноязычном образовании способствует организации языковой среды, позволяет формировать навыки диалогической речи, аудирования; эффективно формирует компенсаторную компетенцию студентов, так как непосредственно в общении студенты вынуждены использовать различные речевые средства для решения языковых проблем.

Электронные конференции предоставляют возможность для проведения групповых занятий в творческой атмосфере, групповых консультаций, ответов на наиболее часто задаваемые преподавателю вопросы, для выполнения заданий, а также групповой работы.

Электронная доска объявлений – это вид услуги, позволяющий каждому пользователю поместить на нее свое объявление и прочитать объявления других. Электронная доска объявлений часто создается в рамках электронной конференции и служит для решения организационных задач, для размещения преподавателем заданий, комментариев, а также для организации контроля выполненных работ студентов преподавателем и самими студентами.

Блог (англ. *blog*, от *web log* – интернет-журнал событий, интернет-дневник) – веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны нелинейные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Отличия блога от традиционного дневника обусловливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступать в публичную полемику с автором в комментариях к блогозаписи или своих блогах. Совокупность всех блогов Сети принято называть блогосферой. В обучении английскому языку блог возможно использовать для получения информации на иностранном языке, а также размещения собственных результатов деятельности.

Звуковой журнал позволяет записать звук, оцифровать аналоговые записи (кассет, грампластинок), редактировать файлы, физически редактировать несколько файлов (вырезание, склейка, сведение), изменять скорость и высоту тона записи и т.д. При изучении иностранного языка является необходимым инструментом для формирования фонетических навыков, предоставляет возможность записывать эталонные высказывания, собственные высказывания, многократно прослушивать, корректировать ошибки. Для работы над аудированием звуковой журнал также обладает неограниченным ресурсом.

Социальные сети – их основной функцией является поиск людей, объединенных общими интересами и поддержание связи между ними. Общение в группе может осуществляться на иностранном языке, в группу могут входить как изучающие иностранный язык, так и носители языка. Личностно-ориентированное, профессиональное общение в Сети на иностранном языке будет способствовать формированию навыков чтения, письма.

Социальные хранилища – предназначены для хранения различного вида данных и их презентации друг другу. Это могут быть фото- и видеосервисы (например, сайты http://picasaweb.google.com; http://youtube.com), позволяющие бесплатно хранить, редактировать фото- и видеофрагменты, программы.

Сетевые офисы – сервисы, поддерживающие создание, редактирование и хранение различных документов на удаленном компьютере в Сети. Например, документы *Google*: http://docs.google.com. Возможно хранение электронных учебных пособий для широкого пользования, а также создание документов с нуля, удобное форматирование документов, отправка по электронной почте

приглашений для других пользователей на редактирование и просмотр документов, совместная онлайн-работа в реальном времени с возможностью общения в чате с соавторами, просмотр хронологии изменений документов и возвращение к любой версии, публикация документов в Интернете в виде общедоступных веб-страниц или размещение в своем блоге.

Социальные медиасредства массовой информации основаны на предоставлении возможности любому человеку стать источником новостей. Примерами являются http://www.foreignpolicy.com, http://habrahabr.ru. Общение может принимать самые разные формы – пользователи могут делиться своими мнениями, опытом и знаниями, взаимодействовать друг с другом, налаживать контакты, а также делиться новостями, информацией и т.д.

Социальные базы данных – это различные хранилища информации. Пример открытой всемирной энциклопедии – проект http://www.wikipedia.org, в построении которой участвуют добровольцы из многих стран мира. Данный сервис может выступать стимулом письменной речи в рамках представления собственных результатов, а также использоваться для развития навыков чтения.

Коллективные гипертексты «ВикиВики» – социальный сервис, позволяющий любому пользователю участвовать в разработке веб-сайта в качестве комментатора, автора и редактора. Пример – общероссийский образовательный проект «Летописи» – http://letopisi.ru. «Вики» позволяет студентам совместно работать над проектами, исследованиями.

Резюмируя возможности ресурсов Интернета и форм интернет-коммуникаций, представляется возможным определить методические задачи, которые решаются при помощи данных технологий, а именно:

– формировать навыки и умения чтения, используя материалы Сети разной степени сложности;

– совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов;

– совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения материалов Сети;

– совершенствовать умения письменной речи, составляя письма, участвуя в подготовке рефератов, сочинений и т.д.;

– пополнять свой словарный запас как активный, так и пассивный; формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности студентов на основе использования «живых» профессиональных материалов и обсуждения актуальных проблем;

– удовлетворять образовательные потребности в получении профессионально и личностно значимой информации;

– представлять собственные результаты деятельности;

– знакомится с культурным наследием народов мира.

Данные информационные технологии организуют подлинную коммуникативную среду, где в рамках учебного процесса организуется вовлечение студента в речевую иноязычную деятельность, при этом

совершенствуются навыки и умения в области говорения, чтения, письма, аудирования [3]. Кроме того, необходимо отметить следующие преимущества: доступность информации любого типа, минимизация личного пространства, отсутствие пространственных ограничений, оперативность (реагирование в реальном времени). Индивидуальная работа с данными сервисами позволит реализовать индивидуальный подход к обучению иностранному языку, повысить мотивацию к изучению иностранного языка за счет использования проблемных материалов сети Интернет [11].

Компьютерные образовательные материалы, в зависимости от направленности на определенный этап работы над учебным материалом, рассматривают презентационные, тренировочные, тренировочно-контролирующие, контролирующие и комплексные компьютерные программы [1, с. 30]. Это определяет характер используемых упражнений и методических приемов. На этапе предъявления материала важную роль играет мультисенсорность презентационных учебных материалов, т.е. комплекс средств для предоставления информации (текст, звук, графика, мультипликации, видео). Качественно новые возможности предъявления материала позволяют ориентироваться на «различные каналы восприятия студента; варьировать режимы представления информации, показывать явления в динамике» [1, с. 36]. Тренировочные программы организуют упражнение в конкретном виде речевой деятельности, предоставляя обучающемуся выбор уровня сложности изучаемого материала, количество заданий, времени на выполнение заданий, системы оценок. Современные средства позволяют существенно повысить степень учета эргономических требований к учебным материалам: обучающийся сам может выбрать размер и тип шрифта, переместить или убрать рисунки, изменить цвет, подобрать степень яркости и контраста, выбрать удобные ему графические символы разметки текста, т.е. обучающийся сам выбирает наиболее эргономичные характеристики изучаемого материала [10].

Контролирующие программы позволяют осуществлять контроль и самоконтроль формируемых навыков и умений, обеспечивая оперативность получения ответа, что в свою очередь позволяет своевременно корректировать процесс обучения.

Комплексные компьютерные программы представляют собой комплекс программ, направленных на достижение одной или нескольких учебных целей. Данные обучающие программы характеризуются следующими параметрами: интерактивность, «мультисенсорность, адаптивность (наличие средств индивидуализации обучения), нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна, необходимость специальной подготовки пользователя для работы с программой» [1, с. 31], эргономичность, обратная связь. Данные характеристики присущи только компьютерным учебным материалам, в отличие от традиционных печатных учебных изданий.

Мультимедийную обучающую программу по иностранному языку можно охарактеризовать по следующим показателям: «изучаемый язык, уровень владения языком, возраст обучающихся, информационно-тематическое

содержание учебных материалов (лингвострановедение, профессиональная тематика), вид речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), иноязычная компетенция (речевая, языковая, коммуникативная), место в структуре изучаемого курса, структура программы (презентационная, тренировочная, тренировочно-контролирующая, контролирующая, комплексная)» [1, с. 52]; «по техническим параметрам – объем учебного текста (Кб), объем памяти (Мб), занятый звуковыми фрагментами, объем видеофрагментов (Мб), формат видео, формат аудио, формат иллюстраций» [4, с. 141].

Электронные обучающие программы обладают рядом преимуществ перед традиционными печатными изданиями: можно быстро по-новому структурировать учебную информацию, поместить на веб-сайт для одновременного доступа всех обучающихся, они «мобильны, т.е. занимают мало места, можно придать любую удобную для чтения форму, изменить цвет фона, текста и т.д., материалы из учебника можно легко дополнить, исправить, отослать по электронной почте» [5, с. 273].

Данные информационные ресурсы позволяют работать индивидуально, в собственном режиме, в удобное время, исходя из принципов построения электронных учебников:

– принцип *квантования* – реализация блочно-модульного подхода, когда учебный материал представлен законченными модулями, минимальными по объему и замкнутыми по содержанию;

– принцип *полноты* – представлен содержанием теоретического ядра, практическими упражнениями, примерами, контрольными вопросами, контекстной справки, комментариями;

– принцип *наглядности* – визуализация представленного материала, облегчающая понимание и запоминание новых слов и словосочетаний;

– принцип *ветвления* – связь каждого модуля гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в любой другой модуль;

– принцип *адаптивности* – адаптация к нуждам конкретного пользователя в процессе обучения, возможность варьировать уровень сложности, индивидуализировать обучение [15].

Очевидно, что электронные учебники при изучении иностранного языка в самостоятельной работе студентов представляют собой готовый учебный материал, включающий все стадии формирования знаний, умений и навыков иноязычной деятельности, способствует формированию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Компьютерные словари, энциклопедии, справочные системы аккумулируют огромные объемы лексической, грамматической, орфографической, аудиоинформации по изучаемому языку, многократно увеличивают скорость поиска, «используют средства мультимедиа для семантизации лексики, обеспечивают одновременный поиск сразу в нескольких

словарях» [1, с. 55]. Словарные статьи содержат подробные переводы слов со всеми возможными значениями. Статьи сопровождаются «живыми» примерами употребления слов, в статьях есть синонимы, антонимы и другая справочная информация, помогающая точнее понять смысл исходного текста и подобрать верное слово на иностранном языке. Поиск в электронных словарях ведется сразу по тексту всех словарей и запускается автоматически, если слово не найдено в словнике. С помощью полнотекстового поиска возможно найти все примеры использования слова, встречающиеся в словаре, и понять, в каком контексте и в сочетании с какими словами используется то или иное слово.

Обобщая возможности компьютерных учебных материалов, следует определить основные функции:

– в качестве наглядности, данные технологии, благодаря мультимедийным характеристикам, позволяют воздействовать на различные виды памяти (зрительная, слуховая);

– организуют тренировочные упражнения языкового и речевого характера;

– предоставляют справочный материал, содержат словарь, глоссарий;

– организуют контрольные упражнения с целью корректировки навыка, контроля усвоения материала, предъявления немедленного результата.

Данные технологии возможно использовать на различных этапах формирования навыков и умений: на стадии предъявления нового грамматического, лексического, фонетического материала; на этапе организации тренировки навыков; на этапе развития умений в говорении, чтении, письме, аудировании; на этапе закрепления и контроля сформированности навыков и умений. Как и социальные сервисы, электронный учебник, электронный словарь предоставляют студентам возможность выбора содержания, тип представления информации, методы работы.

С точки зрения разработки индивидуальных траекторий иноязычного образования нельзя не отметить, что информационные технологии значительно расширяют возможности накопления и предъявления информации для учебной и исследовательской деятельности студентов; усиливают мотивацию учения; вовлекают студентов в решение разнообразных проблемных ситуаций [12]; расширяют возможности в составлении наборов задач, применяемых для учебной деятельности студентов; качественно изменяют контроль над деятельностью студентов; обеспечивают при этом гибкость управления; формируют у студентов «рефлексию своей деятельности»; создают предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы; обеспечивают каждого студента индивидуальным рабочим методом при выполнении практических работ, информационными ресурсами (электронные справочники, электронные учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т.д.), контролирующими материалами, методическими материалами (указания, руководства, практикумы и т.п.), временными ресурсами, консультациями (*online*); возможностью выполнения индивидуальных планов подготовки, возможностью формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции во всех видах

речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), высокой мотивацией работы с современными информационными технологиями.

Внедрение информационных технологий в процесс самостоятельного изучения иностранного языка позволит активизировать деятельность студентов, так как способствует аккумуляции психологических, эмоциональных, умственных возможностей личности, т.е. максимально вовлекает в учебный процесс, исключат перегрузки.

В рамках информатизации иноязычного образования студентов следует подчеркнуть, что определение цели и места использования информационных технологий должно быть обоснованным и необходимым. Применение информационных технологий должно быть целесообразным, т.е. соответствовать цели образовательного процесса, а именно формированию иноязычной коммуникативной компетенции, выступать не целью процесса обучения, но и средством его реализации. Важность учета психолого-педагогических, физиолого-гигиенических, эргономических и технических требований, предъявляемых к информационным образовательным материалам, выступает на первый план при разработке, отборе информационных технологий для образовательных целей.

Использование интернет-ресурсов в обучении должно быть направлено на реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций образования, формирование «нравственных качеств личности, что предполагает развитие критического мышления студентов при работе в сети Интернет, соблюдение норм вежливости, противодействие интернет-вандализму, проявление толерантности и уважения к мировой культуре.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что разработку индивидуальных траекторий возможно осуществить при помощи использования разнообразных информационных и интернет-технологий, позволяющих эффективно организовать работу по формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза. Самостоятельная работа студентов по изучению иностранного языка, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя во внеаудиторное время, является эффективной формой организации образовательного процесса. Именно в самостоятельной работе на основе осознанного выбора предпочтительного варианта образовательных информационных ресурсов происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей участвовать в межкультурном профессиональном общении, развиваются мотивация, целенаправленность, самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие качества личности.

Список литературы

1. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.

2. *Гитман М.Б., Гитман Е.К., Матушкин Н.Н.* Организация приема в аспирантуру в условиях двухступенчатого образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 19–25.

3. *Захарова Е.В.* Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий: на примере иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. − Якутск, 2008. – 22 с.

4. *Зубов А.В., Зубова И.И.* Информационные технологии в лингвистике. − М.: Академия, 2004. – 208 с.

5. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. − М.: Академия, 2007. – 352 с.

6. *Леушина И.В.* Совершенствование иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля в условиях многоуровневой системы высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2003. – 221 с.

7. *Леушина И., Шрамов А.* Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов // Высшее образование в России. − 2008. − № 2. − С. 108−111.

8. *Мыльцева Н.А.* Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях // Иностранные языки в школе. − 2006. − № 7. − С.11−19.

9. О концепции разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / Е.К. Гитман, М.Б. Гитман, В.Ю. Столбов, И.Д. Столбова // Высшее образование в России. − 2014. − № 5. − С. 46–54.

10. *Полат Е.С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. − 1998. − № 5 − С. 6−11.

11. *Раицкая Л.К.* Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. − 2009. − № 4. − С. 54−58.

12. *Собко А.Ю., Гитман Е.К.* О возможности использования технологии кейс-обучения в процессе профессиональной подготовки курсантов военных вузов // В мире научных открытий. − 2011. − Т. 14. − № 2.1. − С. 338−343.

13. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. − М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

14. *Сысоев П.В.* Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. − 2013. − № 4 (24). − С. 121−131.

15. *Углев В.А.* О специфике индивидуализации обучения в автоматизированных обучающих системах // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 68–74.

УДК 37.026

Торбеева Алевтина Павловна
кандидат педагогических наук, преподаватель общепрофессиональных дисциплин высшей категории

Краевой многопрофильный техникум, Пермь, Россия
614023, Пермь, Светлогорская, 5, +7 (342) 250-49-03, e-mail: alla_20@mail.ru

КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЯ В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Alevtina P. Torbeeva
Candidate of Pedagogic Sciences, Upscale Teacher of General Professional Disciplines of Advanced Proficiency

Regional multi-disciplinary technical school
5, Svetlogorskaya Street, 614023, Perm, Russia, e-mail: alla_20@mail.ru

COACHING TECHHOLOGIES IN THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Коучинг как теория и технология охватил многие сферы жизни общества. Появились исследования о возможности применения его в образовании. Миссия коучинга выливается в поддержку развития личности участников образовательного процесса, достижения наилучших результатов в профессиональной деятельности. Данная технология, в отличие от традиционных педагогических технологий, не заставляет «идти за педагогом», перенимать его знания и опыт, а помогает обучающимся и самим педагогам раскрывать способности, внутренние ресурсы для развития собственной личности, воспитывает готовность к изменениям. Коучинг в образовании играет роль резерва к повышению профессиональной компетентности и педагогов и студентов.

Ключевые слова: коучинг; технология; профессиональная компетентность; тренинг; ускоренное развитие; формационное оценивание.

Abstract. Coaching as theory and technology covered many fields of knowledge and activity of society. Research on the possibility of its applying in education appeared. The mission of coaching is support personal development of the participants of the educational process, obtaining the best results in professional activity. This technology in contrast to traditional pedagogical technologies doesn’t make follow a teacher, learn from his knowledge and experience and helps to reveal the ability, internal resources for personal development of students and teachers,

© Торбеева А.П., 2015

trains readiness to changes. Coaching in education plays the role of potential for improvement of teacher's and student's professional competence.

Key words: coaching; technology; professional competence; training; accelerated development; formational estimating.

В переводе с английского языка слово *coach* означает тренер, репетитор, наставник. Метод возник в США в 1980-е гг., связан с именем Томаса Дж. Леонарда, финансиста по образованию. Американские издательства назвали его «отцом коучинга», в начале своей деятельности он создал курс планирования собственной жизни «Жизнь создаёт нашу жизнь». В 1992 г. основал Университет коучинга (Coach University) и Международную федерацию коучинга (International Coach Federation), его тренеры работали в 85 странах [3]. Он говорил: «Некоторые люди живут линейно — они делают шаг за шагом. Я же предпочитаю танцевать, не касаясь пола… Величайшее открытие моего поколения состоит в том, что мы уникальны. Величайшее открытие следующего поколения, я надеюсь, будет в том, что мы едины… Коучинг не делает больных людей здоровыми... он помогает здоровым людям стать выдающимися… Люди имеют неодолимую тягу к самосовершенствованию… Скромность совсем не обязательна» [Цит. по: 4].

Томас Дж. Леонард превознёс идеи коучинга на большую высоту и создал индустрию коучинга, которая распространилась к началу второго тысячелетия по всему миру. Он попал «на волну» американской мечты, когда многие американцы под влиянием пропаганды счастливого устройства жизни вынашивали идеи приобретения известности и богатства. Вот его советы: «Станьте неотвратимо привлекательным для себя, беззастенчиво продвигайте свои таланты… Делайте больше того, чем обещаете, удовлетворите все ваши потребности, раз и навсегда, вникайте в детали… Показывайте другим, как сделать вам приятное, станьте безусловно конструктивным, упрощайте все, будьте более человечным» [Цит. по: 4]. Он жил бурной насыщенной жизнью, как будто торопился сделать как можно больше: писал книги, создавал всё новые проекты, организовывал всё новые группы по всему миру, постоянно был в разъездах, в гуще событий. В настоящее время коучинг как система обеспечения индивидуального успеха продолжает существовать и пользуется большой популярностью в мире. Теория современного коучинга призвана решать следующие задачи.

1. Раскрыть потенциал человека с целью максимального повышения эффективности его деятельности.

2. Организовать процесс, в ходе которого человек узнаёт о собственных возможностях.

3. Позволить личности при использовании нужных материалов и приёмов добиться самых высоких результатов.

4. Ввести человека в интегративную технологию успеха.

В мире появилось большое количество людей, которые профессионально занимаются продвижением технологии коучинга, называют себя тренерами, коучерами, занимаются оказанием практической помощи людям по выработке готовности их к самосовершенствованию. С.А. Рогачёв [7] освещает вопросы применения принципов коучинга в бизнесе, в частности, говорит о том, как в производственном коллективе можно воспитать своих лидеров. Он выдвигает идею создания групп ускоренного развития – команд, состоящих из сотрудников с высоким лидерским потенциалом. Для этих сотрудников создаются условия для ускоренного развития их профессиональных качеств и организаторских способностей. Называются преимущества реализации идеи создания групп ускоренного развития:

– унифицированный подход, независящий от внешних условий;

– способствует развитию персонала, обеспечивает прозрачность кадровых перемещений;

– гибкий подход, который позволяет учитывать потенциал молодых сотрудников и возможности опытных работников, это связано со стратегией предприятия;

– обеспечивает большую вовлеченность сотрудников и способствует удержанию в коллективе предприятия высококвалифицированных специалистов [7].

В связи с тем, что коучинг как теория, технология и система обучения охватил многие стороны жизнедеятельности общества, появились исследования о возможности применения его в образовании. Концептуальные основы современного образования в России состоят в осуществлении перехода от массового образования периода индустриальной экономики к непрерывному индивидуализированному образованию инновационной социально ориентированной экономики [1]. Миссия коучинга в образовании состоит в поддержке развития личности участников образовательного процесса, достижении наилучших результатов в профессиональной деятельности. Коучинг в образовании – это метод обучения, воспитания и управления развитием личности современного педагога, это стратегия проактивности человека, «смелость действовать».

Новые государственные стандарты СПО созданы на основе компетентностного и метапредметного подходов. Формулировки общих компетенций (ОК) напрямую связаны с формированием необходимых практико-ориентированных качеств личности. ОК-2: способность организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК-3: способность принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ОК-6: способность работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями [9].

Миссия коучинга в процессе обучения как никогда созвучна с задачами, поставленными перед профессиональным образованием. Данная технология, в отличие от традиционных педагогических технологий, не заставляет идти за педагогом, перенимать его знания и опыт, а, наоборот, помогает обучающимся и самим педагогам раскрывать свои личные способности и возможности, раскрывать внутренние ресурсы для развития собственной личности, воспитывает готовность к изменениям. Это не что иное, как резерв к повышению профессиональной компетентности и педагогов и студентов. В условиях установления новой парадигмы образования повышение профессиональной компетентности педагогических работников и тех, кого они обучают, остаётся одной из главных задач [2]. И в решении этой задачи коуч-технология является большим подспорьем.

Е. Денисенко, одна из практических тренеров, авторов книг по коучингу, проводит свои тренинги, гарантируя, что человек в результате сможет легко системно анализировать свой опыт, сам создавать новый план действий, брать на себя максимальную ответственность за результат, работать с высоким уровнем самомотивации [4]. Приведём пример тренингового занятия названного автора. Она предлагает найти пять столпов, на которых основывается признание человеком самого себя. «Напишите пять своих достижений в разные периоды жизни. Как ощущение? Что произошло с чувством собственного достоинства? У каждого человека свое понимание достижений. Узнайте в разговоре у человека, с которым общаетесь, какие достижения в разные периоды своей жизни были для него значимыми, и поддержите его в этом. Чувство собственного достоинства вырастет, и человек душой потянется к вам» [Цит. по: 5].

Преподаватель, который освоил данную технологию и считает себя коучем, не просто обучает студентов, он их сопровождает, помогает обрести уверенность, самостоятельность, развить желание самосовершенствоваться и развиваться, быть целеустремлёнными и самодостаточными. По мнению Е. Левинской, коучинг даёт ответ на вопрос, как этого всего можно добиться. «Коучинг – это не новый метод, который соревнуется с преподаванием. Коучинг – это инструмент, который позволит учителям наиболее эффективно взаимодействовать с учащимися, способствует введению стандартов нового поколения» [Цит. по: 6]. Один из обсуждаемых вопросов среди педагогов-коучей – это вопрос об отличии суммативного и формационного оценивания. Суммативное оценивание – это традиционное оценивание, которое направлено на выявление результата обучения: это контрольные работы, контрольные тесты, экзамены. Формационное оценивание – это многофункциональное оценивание, обеспечивающее в наибольшей степени обратную связь между педагогом и обучающимся, это оценивание не результата обучения, а оценивание для обучения. Этот вид оценивания даёт наиболее полную информацию о текущем состоянии успеваемости обучающихся.

Сущность формационного оценивания можно показать на примере элемента урока для специальности «повар-кондитер» при изучении темы «Сервировка праздничного стола». На обычном уроке педагог просто показывает различные приёмы сервировки стола, например, как укладывать салфетки: сначала показывает, как это можно сделать, потом просит студентов повторить. Если же преподаватель работает с применением метода коучинга, он предлагает сначала каждому студенту сложить одну салфетку так, как он умеет, на его усмотрение, предполагая, что она будет лежать на праздничном столе. После того как это упражнение выполнено, студенты устно оценивают свою работу и работы других студентов. Следующее упражнение предлагается выполнить уже командами и снова оценить устно те композиции из салфеток, которые получились. Совершенно другой подход, который создаёт у студентов особое оптимистичное настроение и профессиональный азарт. Педагог может при этом тоже участвовать в качестве ещё одного «студента-лаборанта».

Коучинг в профессиональном образовании выполняет двоякую миссию. С одной стороны, эта технология помогает педагогам самим стать более успешными с точки зрения профессионализма, добиваться быстрого карьерного роста, отнести себя к разряду педагогической элиты. С другой стороны, педагоги-коучи «передают» свою успешность обучающимся, способствуют расцвету их личности, развивают их способности, в том числе организаторские и лидерские. Наблюдения показали, что обучающиеся, с которыми работали педагоги-коучи, отличаются от других определёнными качествами. Они становятся более коммуникабельными, быстрее находят себе знакомых и друзей, реально оценивают свои силы и способности, находят свои жизненные ценности, стремятся управлять своей жизнью, улучшить отношения с родителями в семье, учатся способности удивляться: удивляться самим и удивлять окружающих.

Мы много говорим о том, что система образования в целом основана на принципах гуманизма. Технология коучинга даёт это почувствовать на деле, даёт возможность увидеть истину, заложенную в поговорке: «Если не можешь изменить обстоятельства, измени отношение к ним». Педагоги, владеющие коуч-технологией, разрабатывают для себя определённые правила, которыми руководствуются в практической деятельности: «Все дети обладают врождёнными способностями, надо только помочь им открыть “свою дверь”. Педагог чаще должен доверять своим чувствам, сердцу, а не разуму… Если что-то не получается, нужно сказать “стоп” и проанализировать сложившуюся ситуацию, возможно выход тут же и найдётся… Каждый должен знать сильные стороны своей личности, это резерв, который поможет взять ещё одну новую высоту… Человек – существо уникальное, и прежде всего это относится к учителю, всегда можно найти потенциал к достижению более сложных целей». И самое главное правило: «Все обучающиеся, учащиеся или студенты – это

чьи-то дети, а дети – наше будущее, с которым мы встретимся в жизни лицом к лицу. Каким будет это лицо, зависит от нас».

Список литературы

1. *Гитман Е.К.* Оптимизация региональной системы профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 51–54.

2. *Гитман Е.К., Торбеева А.П.* Повышение профессионально-педагогической компетентности мастера производственного обучения как социально-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. – 2012. – № 10(18). – URL: http//sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/gitman.pdf (дата обращения: 30.11.2012).

3. *Дуиз Б.* Увеличение силы коучинга через понимание его истории // Peer Bulletin. –2009. – № 173.

4. Имена коучинга. Томас Леонард [Электронный ресурс]. – URL: ecfrussia.com.

5. Коучинг – это просто! [Электронный ресурс]. – URL: akintsev.com›coach_mlm.

6. *Левинская Е.* Актуальность коучинга в современном образовании [Электронный ресурс]. – URL: coachingineducation.ru.

7. *Рогачёв С.А.* Коучинг: возможности применения в бизнесе. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 151 с.

8. *Смирнов В.Н.* Классики коучинга [Электронный ресурс]. – URL: blaggos.com.

9. ФГОС СПО по специальности 051001 «Профессиональное обучение» (по отраслям). – М., 2010. – 3 с.

УДК 378.016:811

Хлыбова Марина Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. Д.И. Прянишникова, Пермь, Россия
614000, Пермь, Петропавловская, 23, +7 (342) 212-37-67,
e-mail: busch_m@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ

Marina A. Khlybova
PhD, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages

Perm State Agricultural Academy n.a. D.N. Pryanishnikov
23, Petropavlovskaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: busch_m@mail.ru

APPLICATION OF FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING OF POSTGRADUATE STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования интерактивных методов обучения с точки зрения повышения эффективности формирования у аспирантов иноязычной коммуникативной компетенции. Акцентируется внимание на учете методических рекомендаций по подготовке и проведению интерактивных форм работы.

Ключевые слова: аспирант; интерактивное обучение; неязыковой вуз; иноязычная коммуникативная компетенция; научно-профессиональная деятельность.

Abstract. The article considers peculiarities of the application of interactive teaching methods aimed at increase of the effectiveness of students' foreign language communicative competence formation. Particular attention is paid to the methodical recommendations for preparation and realization the interactive teaching methods.

Key words: postgraduate student; interactive teaching; non-linguistic institution of higher education; foreign language communicative competence; foreign-language professional scientific activity.

Переход в Российской Федерации к многоуровневой системе высшего профессионального образования требуют существенных изменений

© Хлыбова М.А., 2015

в содержании, структуре, организации и технологии обучения иностранному языку на всех этапах вузовской подготовки. Согласно новому закону об образовании аспирантура – это третий уровень высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Изучение иностранного языка в аспирантуре является одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущего ученого. Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) аспирантов носит ярко выраженную профессиональную направленность и ставит своей основной целью развитие навыков и умений в сфере научного и профессионального общения.

Формирование ИКК аспирантов предполагает в том числе развитие умений монологической и диалогической речи в различных профессиональных ситуациях (доклад на научной конференции, участие в обсуждениях, ведение научной дискуссии и т.д.). Особое внимание уделяется отработке и закреплению, расширению и углублению набора языковых способов и средств речемыслительной деятельности на иностранном языке в ситуациях научного общения, с соблюдением при этом правил культуры речевого общения.

Важную роль в достижении оптимальных результатов по формированию умений монологической и диалогической речи аспирантов, на наш взгляд, играет организация живого педагогического процесса с использованием в первую очередь интерактивных форм обучения. Следует подчеркнуть, что использование активных и интерактивных форм проведения занятий является одним из условий реализации основных образовательных программ (ООП) на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ООП, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин. Во многих направлениях подготовки в целом они должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий.

Интерактивное обучение рассматривается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [5]. Интерактивные формы проведения учебных занятий предполагают коммуникативное взаимодействие, опору на групповой опыт и характеризуются высокой степенью интенсивности общения участников, сменой и разнообразием видов, форм и приемов деятельности [6]. Образовательный процесс, опирающийся на использование интерактивных форм обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех участников группы: каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Применение интерактивных форм обучения позволяет успешно формировать [3]:

– способность адаптироваться в группе;
– умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;

– готовность принять на себя ответственность за деятельностью группы;
– способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
– готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;
– умение избегать повторения ошибок и просчетов;
– способность ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным;
– способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов;
– умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Применение интерактивных форм обучения является одним из важных направлений совершенствования подготовки аспирантов в современном вузе и обязательным условием эффективной реализации компетентностного подхода, предполагающего коммуникативное взаимодействие обучающихся.

В разработанном на кафедре иностранных языков Пермской государственной сельскохозяйственной академией учебном пособии «Английский язык для аспирантов» [7] представлен широкий спектр интерактивных заданий-упражнений, отражающих элементы стиля научного английского языка:

– обмен мнениями/информацией в ситуации профессионального общения, на основе определенного текста;
– дискуссии на основе поставленного вопроса;
– выражение согласия/несогласия с высказываниями по прочитанному тексту с приведением аргументации;
– вопросы к тексту, побуждающие к развертыванию мысли на основе знаний, мнений или опыта обучаемых;
– изучение, обсуждение и решение ситуаций из собственной практики;
– деловые, ролевые игры.

Помимо интерактивных заданий-упражнений на занятиях создаются профессионально ориентированные ситуации, дискуссии/обсуждения на профессиональные темы.

Для обучения диалогической устной речи рекомендуются профессионально ориентированные ситуации, имитирующие дискуссии по проблемам научной конференции или семинара. Дискуссии могут быть организованы по следующим темам: «Возможности карьерного роста в сельском хозяйстве», «Социальная ответственность ученого за результаты своего труда», «Достижения и инновации в области профилирующей науки» и т.д. В ходе ведения дискуссии аспиранты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, общаться с другими людьми.

В пособии также представлены языковые ресурсы, устойчивые сочетания, организующие определенный тип дискурса, являющиеся языковым материалом для последующих моделей и представляющие собой образцы для других ситуаций. В каждом виде профессионально ориентированной ситуации, реального дискурса предлагаются «дискурсивные формулы». К дискурсивным формулам относятся своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте [6]. *Let me introduce you to… This is my colleague… I am here to give a presentation… I'll look into the problem…*

Обучение на основе дискурса как единицы обучения позволяет студентам успешно усвоить механизмы речетворчества, что является эффективным способом коммуникативного обучения профессиональному общению.

Эффективным интерактивным методом является деловая игра, которая нацелена преимущественно на повышение профессиональной компетентности, она моделирует разнообразные условия научно-профессиональной деятельности. Например, деловую игру можно организовать по теме «Международная научно-практическая конференция». На конференции можно выступить в роли председателя, предоставляющего слово докладчикам, подготовившего вступительное и заключительное слово, в роли докладчика с подготовленным выступлением о своей работе (формирование умений монологической речи), в роли участника дискуссии, задающего вопросы докладчику (формирование умений диалогической речи). Конференцию можно организовать также в виде стендовых сессий с подготовленной наглядной презентаций материала (формирование умений письменной речи). Все «участники» конференции выступают последовательно как в роли докладчика, так и в роли слушателя, задающего уточняющие вопросы по заинтересовавшей теме (формирование умений диалогической речи).

Одним из вариантов деловой игры является «защита научной работы», моделирующая процесс защиты дипломной работы, диссертации и т.д. Один из обучающихся стоит за кафедрой и выступает в роли «защищающегося». Остальные обучающиеся выступают в роли членов совета, задающих вопросы, оппонентов, дающих характеристику работы.

Профессионально ориентированная ситуация «международная научная командировка» в пособии определяется с точки зрения настоящих и будущих потребностей аспирантов и направлена на формирование универсальной компетенции «готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач». В пособии представлены диалоги, отражающие те сферы деятельности, в которых предстоит общаться научным работникам во время международной командировки, а также в процессе возможных личных и профессиональных контактов, в которые им придется вступать.

При изучении тем «Как найти международных партнеров для проведения научных исследований», «Последние достижения в области выбранной

специальности», «Выбор конференций для участия» и других можно организовать круглый стол. Аспиранты обмениваются мнениями по поводу профессионально значимых вопросов. Можно провести лекцию-беседу или диалог с аудиторией на тему «Как подготовить заявку на грант» с активным вовлечением обучающихся в образовательный процесс.

Важным условием, обеспечивающим эффективность применения интерактивных методов на занятиях иностранного языка, является учет методических рекомендаций по подготовке и проведению интерактивных форм работы. В качестве одной из таких рекомендаций можно назвать использование технологии концентрированного обучения, поскольку эта технология позволяет, во-первых, отводить больше времени на интерактивное взаимодействие, во-вторых, устранить временные ограничения, накладываемые длительностью традиционного занятия [1; 2]. Для снятия официальной атмосферы занятия, чувства скованности можно организовать учебное пространство, отличное от традиционного (аспиранты сидят полукругом или произвольно). Создается среда образовательного общения, которая характеризуется взаимодействием, сотрудничеством участников, открытостью.

Обязательными условиями организации интерактивного обучения являются:

– доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;
– демократический стиль;
– сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся;
– опора на личный («педагогический») опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
– многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
– включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся.

Таким образом, рассмотренные интерактивные формы организации обучения иностранному языку в аспирантуре, рассчитанные на коммуникативное взаимодействие, способствуют активизации учебной деятельности и создают условия для более успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов. Методическое обеспечение подготовки и проведения интерактивных форм обучения осуществляется с опорой на создание благоприятного психологического климата на занятии и условия для развития у аспирантов навыков сотрудничества и делового общения.

Список литературы

1. *Гитман Е.К., Бушуева М.А.* Особенности применения концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 42–46.

2. *Гитман Е.К., Хлыбова М.А.* Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе: монография. – Пермь: Изд-во ПГСХА – Пермь, 2014. – 135 с.

3. *Гущин Ю.В.* Интерактивные формы обучения в высшей школе // Дубна: психол. журн. междунар. ун-та природы общества и человека. – 2012. – № 2. – С. 1–18.

4. *Карасик В.И.* О типах дискурса. – URL: http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/ (дата обращения: 29.11.15).

5. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2007. – 176 с.

6. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

7. *Хлыбова М.А.* Английский язык для аспирантов: учеб-метод. пособие по англ. яз. для аспирантов. – Пермь: Изд-во ПГСХА, 2013. – 141 с.

УДК 371.398

Гаврилова Татьяна Петровна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: gtpvb@perm.ru

Трясцина Надежда Сергеевна
магистр, педагог дополнительного образования

Центр детского творчества «Юность», Пермь, Россия
614000, Пермь, Боровая, 16, +7 (342) 229-25-10
e-mail: klubogonek@mail.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР

Tatyana P. Gavrilova
PhD, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

Nadezhda S. Tryastsyna
Magister, Teacher of Additional Education

The Center of Children's Creativity «Yunost»
16, Borovaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: klubogonek@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS WITH DEVIATING BEHAVIOR IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION THROUGH COMMUNICATION GAMES

Аннотация. В статье показана важность формирования навыков общения у старших подростков с отклоняющимся поведением, охарактеризованы особенности их эмоционально-волевой сферы, затрудняющие общение с окружающими. Представлены результаты различных этапов диагностики

© Гаврилова Т.П., Трясцина Н.С., 2015

обучающихся экспериментальной группы. Особое внимание уделяется программе формирующего эксперимента, ключевым моментом в которой является игровой коммуникативный тренинг, разработанный с учетом проблем в общении подростков. В работе доказана эффективность применения коммуникативных игр в рамках трех модулей общения: информационного, интерактивного и перцептивного для формирования коммуникативных навыков у старших подростков с отклоняющимся поведением.

Ключевые слова: старший подросток; отклоняющееся поведение; коммуникативные навыки; игровые модули общения; коммуникативные игры.

Abstract. The article presents the experience of solving the problem of forming communication skills of senior teenagers with deviant behavior. The peculiarities of their emotional sphere preventing normal contacts with other people are characterized in the paper. Special attention is paid to the analysis of diagnostic data on which experimental program is based. Emphasis is made on the usage of communication games for forming communication skills of teenagers with deviant behavior. The results of the experiment shows that special choice of games in accordance with playing modules of communication provides the effectiveness of the process of forming teenagers' communication skills.

Key words: senior teenager; deviant behavior; communication skills; playing modules; communication games.

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других показателей, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью.

Обращаясь к теоретическому аспекту вопроса, мы видим в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Р. Ломова, В.Н. Мясищева и других отечественных психологов, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В общении люди раскрывают свои личностные качества. Авторы подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают ученые, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности.

Именно в силу важности общения эта категория является одной из центральных в современной психологии и педагогике.

Понятие «общение» подразумевает процесс взаимодействия, который происходит между людьми и направлен на установление и развитие взаимоотношений, познание друг друга. Общение предполагает взаимное

влияние участников процесса друг на друга, становление совместной деятельности. Проще говоря, межличностное общение – это отношения между людьми, касающиеся всех видов человеческой деятельности.

Содержание категории общения многообразно: это не только вид человеческой деятельности, но и условие, и результат этой деятельности; обмен информацией, социальным опытом, чувствами, настроениями. Общение свойственно всем высшим живым существам, но только у человека оно приобретает самые совершенные формы, становится осознанным и опосредствованным речью [7].

Переходя к вопросу о функциях общения в масштабах жизнедеятельности человека, необходимо отметить, что общение, т.е. взаимодействие с другими людьми, является, во-первых, главным условием выживания, во-вторых, обеспечивает реализацию функций обучения, воспитания и развития личности. Ребенок, изолированный от общества людей, не может овладеть механизмами человеческого поведения, познания, совокупным опытом человечества. Помимо этих интегральных функций, психологи выделяют еще восемь, реализуемых в любом процессе взаимодействия и обеспечивающих достижение в процессе общения определенных целей: контактную, информационную, побудительную, координационную, понимания, эмотивную, установления отношений, оказания влияния [13].

Знание функций, выполняемых общением в процессе индивидуального развития человека, дает возможность выявить причины отклонений, нарушений этого процесса, неполноценной структуры и формы общения, в которое включался человек на протяжении своей жизни.

В едином процессе общения ученые выделяют несколько его сторон:

- коммуникативную – передача информации,
- интерактивную – взаимодействие,
- перцептивную – взаимовосприятие [1].

Коммуникативность в общении предполагает обобщение всех информационных процессов, происходящих между людьми. Взаимодействие – это обмен действиями, поступками. Перцептивность процесса общения включает восприятие партнерами друг друга, интерпретацию полученных результатов, их оценивание и т.д.

В свою очередь эти составляющие общения могут быть рассмотрены как относительно самостоятельные процессы, играющие важную роль во взаимодействии между людьми. Человек учится различным действиям, облегчающим ему общение с другими. Иногда его действия весьма успешны, а порой – менее. Следовательно, мы можем говорить о существовании навыков, играющих важную роль в формировании характера межличностных отношений.

Навык общения представляет собой доведенную до автоматизма способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. Эти

навыки очень важны в обществе, когда ежедневно необходимо взаимодействовать со многими людьми.

Особенно актуальной становится проблема развития навыков общения в подростковом возрасте. Психологи едины в признании значения общения в формировании личности подростка. Данный период весьма существенен для формирования основных структурных компонентов личности.

Подростковый возраст является тем периодом жизни человека, когда вопросы межличностных отношений ставятся особенно остро. Группа подростков становится для сверстников той средой, в которой он пытается реализовать свои умения, способности и потребности. Одни нуждаются в общении и совместной деятельности со сверстниками. Другие ищут подкрепления самоуважения, самосознания, самосовершенствования, признания своей человеческой ценности. Третьи в процессе коммуникации получают недостающую информацию. Четвертые удовлетворяются в лидерской потребности.

Вместе с тем именно в этом возрасте, по мнению многих ученых, возникают трудности в социальном и межличностном взаимодействии. Особенно это касается подростков с отклоняющимся поведением в силу их неумения выстраивать позитивные, бесконфликтные отношения.

Недостаточность элементарных коммуникативных умений приводит к затруднению общения подростка со сверстниками и взрослыми, к возрастанию уровня его тревожности, дезадаптивности. Как показал теоретический анализ литературы, подросткам, склонным к проявлению девиантного поведения, свойственны такие характеристики эмоционально-личностного развития, как высокая тревожность, несформированность ценностной системы; наличие отставания в социальном, эмоциональном, интеллектуальном и личностном развитии, эмоциональная нестабильность, вспышки агрессии, частая смена настроений; также у обучающихся с девиантным поведением наблюдаются такие особенности эмоционально-волевой сферы, как импульсивность, вспыльчивость, конфликтность, что создает трудности в общении подростков с окружающими [10].

Таким образом, в настоящее время существует следующее противоречие: с одной стороны, вопросы формирования у подростков с девиантным поведением навыков общения являются достаточно актуальными в современном обществе, а с другой, обнаруживается явный дефицит в разработке методических рекомендаций для педагогов дополнительного образования, как это делать. Исходя из сложившегося противоречия можно констатировать, что в психолого-педагогической практике существует проблема, требующая разрешения: каким должен быть комплекс методов и средств по формированию у старших подростков с отклоняющимся поведением навыков общения.

Всё вышесказанное определило выбор темы нашего экспериментального исследования. Исследование проводилось на базе учреждения дополнительного образования «Детско-юношеский клуб “Огонек”». В нем приняли участие старшие подростки с девиантным поведением в количестве 19 человек в

возрасте 14–16 лет. Эксперимент традиционно включал в себя исходную диагностику, формирующий эксперимент, итоговую диагностику.

Подбор диагностических методик осуществлялся в соответствии с психическими и физическими возможностями каждого участника исследования, все методики соответствовали возрасту обучающихся.

На этапе исходной диагностики была проведена графическая беседа «Мой круг общения» [2], целью которой являлось выявление особенностей межличностного взаимодействия подростков. Результаты показали, что предпочитаемым общением для старших подростков в этой выборке является взаимодействие со сверстниками, а не со взрослыми.

Наблюдение за свободным общением старших подростков позволило осуществить оценку их речевых коммуникативных умений. Эта диагностика дала возможность выявить количество подростков с низким уровнем речевой коммуникации (45 %). Эти подростки малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами, невнимательны, редко пользуются формулами речевого этикета, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание. Подростки со средним уровнем речевой коммуникации (55 %) участвуют в общении, но чаще по инициативе других, пользуются формами речевого этикета эпизодически. В большинстве ситуаций умеют слушать и понимать речь собеседника.

Подростков с высоким уровнем речевой коммуникации не выявлено.

При проведении исходной диагностики также были использованы такие методики, как: «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе», «Личностная агрессивность и конфликтность», шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилберга, шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна, метод компетентных судей для определения уровня сформированности навыков общения [3; 8; 9; 11].

По оценке самих респондентов, у большинства из них (63 %) выявлен высокий уровень тревожности; при изучении подростковой агрессии установлено, что у 75 % обучающихся присутствует агрессия в разных проявлениях: в речевом общении, в применении физической силы в отношении сверстников. Их поведение характеризуется враждебностью, недоброжелательностью и нетерпимостью к поступкам других.

В результате диагностики эмпатийных способностей личности старших подростков было выявлено, что в целом уровень эмпатийных тенденций в группе испытуемых соответствует среднему (46 %). Высокий уровень эмпатии имеют 12 % испытуемых. Низкий уровень зафиксирован у 42 % респондентов.

Эти подростки испытывают затруднения в установлении контактов с окружающими людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, редко находят взаимопонимание с окружающими.

Исследование уровня сформированности коммуникативных навыков с помощью методики компетентных судей показало, что у подростков более всего выражен низкий уровень развития навыков общения (52 %). Они не учитывают мнение окружающих людей, конфликтны, недоброжелательны.

На основе изученной литературы и полученных диагностических данных нами была разработана программа формирующего эксперимента по развитию у подростков с отклоняющимся поведением навыков общения. Она включала в себя 25 занятий, состоящих их трех компонентов: когнитивного, мотивационного, практического.

Когнитивный компонент каждого занятия включал теоретическое сообщение по решению проблем коммуникации, выявленных у подростков в результате диагностики. Например, «Общение в жизни человека», «Конфликты. Агрессивное поведение. Стратегия разрешения межличностных конфликтов», «Речевой этикет. Современная языковая культура», «Ненормативная лексика. Молодежный сленг», «Как преодолеть неуверенность и страх».

Цель мотивационного блока состояла в том, чтобы побудить подростков к развитию своих коммуникативных навыков. Этот компонент был реализован посредством интерактивных бесед, решения проблемных ситуаций.

Практический компонент был представлен игровым тренингом. Он являлся ключевым этапом формирующего эксперимента и включал в себя разнообразные коммуникативные игры и упражнения.

Наш выбор игровых средств был обусловлен тем, что коммуникативная игра обладает большим потенциалом для развития изобретательности, творчества, коммуникативных умений подростка.

Развитие навыков конструктивного общения, умение четко и правильно формулировать свои мысли и чувства, способность слушать и слышать собеседника, умение разрешать конфликтные ситуации – все это подросток может получить в процессе участия в коммуникативных играх. Коммуникативные игры для подростков имеют мощный воспитательный и обучающий эффект. Они позволяют детям сблизиться, учат проявлять заботу, сочувствие и внимание к сверстникам, формируют у обучающихся положительное отношение к себе и к окружающим.

Основываясь на концепции Е.А. Коротаевой, мы включили в тренинг игры в соответствии с тремя модулями общения: информационным, интерактивным, перцептивным [6].

В рамках информационного модуля были проведены игры на развитие навыков по передаче, сохранению и получению информации, такие как «Я дарю тебе», «Граница на замке», «Глаза – зеркало души», «Редактор» [4; 5].

Развитие умений и навыков взаимодействия и сотрудничества осуществлялось с помощью коммуникативных игр «Паутина», «Остров», «Атомы и молекулы», «Билетики» (интерактивный модуль общения) [12].

Для формирования навыков перцепции в тренинг были включены такие игровые упражнения, как «Эволюция», «Король и королева», «Таможня»[5; 12].

Заключительный этап формирующего эксперимента был проведен в форме ролевой игры «Лабиринт общения», цель которой состояла в том, чтобы проверить, насколько подростки усвоили теоретический материал, а также выявить у них позитивные изменения в уровне сформированности навыков общения. Участвуя в коммуникативных играх, обучающиеся должны были

пройти ряд коридоров «Лабиринта общения», таких как «Коридор знакомства», «Коридор самопрезентации», «Коридор откровений», «Тупик агрессии».

Пройдя все коридоры «Лабиринта общения», участники встретились на площади «Дружбы, взаимопонимания и добра» и показали в инсценировках свои варианты способов преодоления негативных сторон общения: агрессии, недопонимания, злобы и недоброжелательности. Таким образом, подростки условно уничтожали все, что могло бы помешать их позитивному общению.

Результаты итоговой диагностики показали, что после реализации нашей экспериментальной программы у подростков проявилась позитивная динамика в развитии эмпатийных способностей, а также в целом повысился уровень сформированности навыков общения.

Список литературы

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006.

2. *Андрущенко Т.Ю.* Беседа «Мой круг общения» в диагностике социальной ситуации развития ребенка // Журнал практического психолога: ежемесяч. науч.-практ. журн. / под ред. А.Д. Лидерс. – 1998. – № 4.

3. *Брызгалова С.И.* Введение в научно-педагогическое исследование: учеб. пособ. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003.

4. Игра в работе педагога: програм.-метод. материалы / авт.-сост. Т.П. Гаврилова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2010.

5. *Кипнис М.Ш.* Большая книга лучших игр и упражнений для любого тренинга. – М.: АСТ, 2014.

6. *Коротаева Е.А., Кочкина Т.П., Сутырина Т.А.* Игровые модули общения: учеб. матер. к тренингу. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1995.

7. *Немов Р.С.* Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1994.

8. Практикум по возрастной психологии: / под ред. Л.А. Головей, ЕФ. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001.

9. *Роджерс К.* Эмпатия // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1984.

10. *Усова Е.Б.* Психология девиантного поведения. – Минск.: Изд.-во МИУ, 2010.

11. URL: http://bodysays.ru/tests-on-the-interpersonal-relationships-in-a-team/methods-of-diagnosis-of-interpersonal-and-intergroup-relations-moreno-sociometry.html.

12. URL: http://www.neboleem.net/stati-o-detjah/5865-kommunikativnye-igry-dlja-detej.php.

13. URL: http://medznate.ru/docs/index-82092.html.

УДК 371.398

Клюкина Елена Владимировна
руководитель структурного подразделения ЦДТ «Юность»

Центр детского творчества «Юность», Пермь, Россия
614000, Пермь, Боровая, 16, +7 (342) 229-25-10, e-mail: el.klyuk@yandex.ru

Сулейманова Сания
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Elena V. Klyukina
Head of Structural Subdivision

The Center of Children's Creativity «Yunost»
16, Borovaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: el.klyuk@yandex.ru

Saniya Suleimanova
PhD, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF TEENAGERS IN ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, позволяющего ответить на вопросы: что такое творческая активность; каков уровень понимания подростками и педагогами сущности понятия «творческая активность»; каким должен быть уровень методической компетентности педагогов; как обеспечить развитие творческой активности подростков в детских объединениях художественной направленности в условиях дополнительного образования?

Ключевые слова: творческая активность; творческая активность подростков; комплекс педагогических условий развития творческой активности; проектная деятельность, исследовательская деятельность; конкурсная деятельность; средства педагогического стимулирования; индивидуальный маршрут профессионального развития педагога.

© Клюкина Е.В., Сулейманова С., 2015

Abstract. The article presents the results of the empirical study to answer the questions: What is creativity? What is the level of understanding teenagers and teachers the essence of the concept «creative activity»? What is the level of methodical competence of teachers? How to ensure the development of creative activity of teenagers in children's associations with a focus on art in terms of further education?

Key words: creative activity; creative activity in adolescents; the complex of pedagogical conditions of development creative activity; project activity; research activity; competition activity; pedagogical means of stimulating; individual route of the professional development of the teacher.

Социально-экономические изменения, происходящие в российском обществе, оказывают существенное влияние на человека, в особенности на молодых людей, приводят их к переосмыслению позиции и роли в определении, раскрытии и использовании своих способностей и возможностей, их готовности к развитию творческого потенциала, поиску нестандартных, креативных решений. Общество предъявляет серьёзные требования к повышению самостоятельности и ответственности подростков, их умению быть полезными и нужными социуму. Исходя из этого одной из актуальных проблем современности является развитие творческой активности детей.

Подтверждением **актуальности** нашего исследования является отражение этой задачи в нормативно-правовых документах нового поколения, регламентирующих организацию образовательной деятельности учреждений общего и дополнительного образования.

Несомненно, особая роль в развитии творческой активности детей принадлежит дополнительному образованию. Приоритетными задачами образовательного процесса в учреждении дополнительного образования является создание и реализация комплекса психолого-педагогических условий, способствующих развитию творческой активности обучающихся,

В подростковом возрасте творческая активность приобретает особое значение. Это обусловлено тем, что изменение социальной позиции обучающегося в этом возрасте, его стремление занять определенное место в коллективе, в обществе и в жизни, подталкивают его к постоянному самовыражению и, как следствие, к проявлению творческой активности и самостоятельности в решении актуальных личных проблем [1].

Актуальность проведённого нами исследования по теме обусловлена значимостью задачи развития творческой активности подростков для дополнительного образования и определения его эффективности, востребованностью массовой практикой и определена следующими противоречиями:

– между объективной необходимостью развития творческой активности каждого подростка и неумением педагогов использовать в полной мере преимущества дополнительного образования для достижения этой цели;

– существующим многообразием целевых установок образовательных программ и недостаточной их ориентированностью на развитие творческой активности;

– признаваемой педагогами необходимостью развития творческой активности и их недостаточной методической компетентностью для разрешения данных противоречий.

Поиск путей разрешения обозначенных противоречий позволил сформулировать **проблему исследования**: как обеспечить развитие творческой активности подростков в детских объединениях художественной направленности в условиях дополнительного образования.

Объектом исследования являлась творческая активность подростков, **предметом** – педагогические условия развития творческой активности в дополнительном образовании.

Цель исследования состояла в следующем: выявить, теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить педагогические условия развития творческой активности подростков в дополнительном образовании.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предложение о том, что процесс развития творческой активности подростков в детском объединении дополнительного образования может быть более эффективным, если будет разработан и реализован комплекс педагогических условий, предусматривающий:

– учёт индивидуальных особенностей и уровень понимания подростками сущности понятия «творческая активность»;

– включение подростков в проектную, исследовательскую и конкурсную деятельность, которая предусматривает их самостоятельность при создании творческого продукта;

– использование методов и средств педагогического стимулирования творческой активности подростков (создание ситуаций успеха, выполнение творческих заданий, создание ярких наглядно-образных представлений);

– повышение уровня методической компетентности педагогов в аспекте развития творческой активности.

Базой исследования выступило Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр детского творчества “Юность”» г. Перми.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с декабря 2013 по июнь 2015 г. В исследовании приняли участие 27 подростков и 15 педагогов.

Значимыми для нашего исследования явились труды В.А. Березиной, А.К. Бруднова, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Золотаревой, Б.В. Куприянова, О.Е. Лебедева, Л.Г. Логиновой, М.Б. Коваль, А.Б. Фоминой и др.

Содержание и специфика деятельности педагогов дополнительного образования отражены в работах Л.Н. Буйловой, В.А. Горского, Е.Б. Евладовой, И.И. Фришман, А.И. Щетинской и др., психологические аспекты дополнительного образования исследовали А.Г. Асмолов, В.И. Панов,

С.Ю. Степанов и др. Ряд научных работ посвящен проблеме педагогического проектирования образовательных программ и организации образовательного процесса (Л.Н. Буйлова, В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Л.Г. Логинова и др.).

Большое внимание изучению проблемы творческой активности уделено в трудах ученых в области психологии и педагогики: психологической теории творческих способностей, творческого мышления, природы творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, Я.А. Пономарев); теории формирования творческой активности школьников (А.Г. Кучерова, С.В. Максимова, Г.В. Маркина, Л.И. Савва, В.Г. Скорына); формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала (В.В. Коробкова, А.И. Санникова); развития творческой активности в процессе различных видов художественно-творческих занятий (Н.А. Зинченко, А.А. Кожаринова, Л.В. Мальцева); теории индивидуализации и дифференциации процесса развития творческой активности учащихся (А.А. Кирсанов, Е.Г. Скобельцина, И.Э. Унт); педагогического исследования стимулирования творческой самореализации подростков в дополнительном образовании (С. Сулейманова).

Понятие «творческая активность» в многообразии его трактовок нашло отражение в философских, педагогических и психологических исследованиях. Ее определяют как:

– свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна;

– творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование из них новой действительности, отвечающей запросам и впечатлениям самого ребенка;

– особый вид деятельности;

– компонент различных видов деятельности, в том числе коммуникативной.

Как отмечает С.В. Максимова, творческая активность присуща каждому человеку, однако существует ряд факторов, препятствующих ее развитию: запреты и социальные шаблоны [6], стереотипные представления учителей о творчестве и творческой активности учеников; преобладание репродуктивных методов работы [4; 5]. Развитие творческой активности тесно связано с развитием самостоятельности и проявлением индивидуальности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить **творческую активность** как понятие, интегрирующее в себе активность и творчество, где активность рассматривается как внутреннее побуждение, стремление и проявление волевых усилий, а творчество является одной из форм самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создаёт нечто новое для себя и других.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы с помощью методов устного опроса и анкетирования нами выявлен уровень понимания подростками и педагогами сущности понятия «творческая активность». По результатам опроса учащихся были выявлены следующие виды понимания сущности творческой активности [2]:

1) как способность личности (22,25 %);
2) грань самовыражения и саморазвития личности (18,5 %);
3) мотивация к посещению творческих занятий (29,6 %);
4) участие в мероприятиях и конкурсах (22,25 %);
5) качество человека, которое проявляется в различных видах деятельности (3,7 %);
6) самостоятельная инициатива, умение познать себя и проявить свои таланты (3,7 %).

Для выявления исходного уровня творческой активности испытуемых – 17 учащихся 6-го курса художественной школы «Ультрамарин» ЦДТ «Юность» в возрасте 14–15 лет – мы использовали методику диагностики уровня творческой активности учащихся М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишева, Л.А. Воловича. Согласно данной методике уровень творческой активности определялся по следующим критериям:

– чувство новизны,
– критичность,
– способность преобразовывать структуру объекта,
– направленность на творчество.

Исходные данные диагностики таковы: высокий уровень творческой активности наблюдается у 5 чел. (29,4 %); средний – у 10 чел. (58,8 %); низкий – у 2 чел. (11,8 %) [3]. Это свидетельствует о том, что уровень творческой активности учащихся соответствует среднему показателю, что является недостаточным для подростков, обучающихся на 6-м курсе.

На констатирующем этапе эксперимента мы проанализировали опыт педагогов в использовании преимуществ дополнительного образования в организации образовательного процесса; определили фактический уровень методической компетентности педагогов и создания педагогических условий, направленных на развитие творческой активности детей.

Комплексный анализ ответов педагогов на вопросы анкеты позволил констатировать, что 60 % педагогов не видят существенных различий между понятиями «творческая активность» и «творчество», «активность». Педагоги не используют в полной мере возможности и преимущества, предоставляемые дополнительным образованием для развития творческой активности учащихся; 100 % педагогов осуществляют деятельность по развитию творческой активности учащихся, используя такие педагогические условия, как:

– самостоятельная работа;
– использование интерактивных методов обучения;
– конкурсная, творческая, проектная и исследовательская деятельность;
– индивидуальный подход [3].

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, массового опыта и результаты констатирующего исследования, мы определили этапы проведения формирующего эксперимента:

Первый этап: разработка комплекса педагогических условий, направленных на развитие творческой активности подростков.

Второй этап: внедрение в образовательный процесс исследуемого коллектива комплекса специально разработанных педагогических условий:

– предоставление подросткам возможности осуществления самостоятельной деятельности;

– включение в проектную, исследовательскую и конкурсную деятельность; повышение уровня методической компетентности педагогов;

– использование методов педагогического стимулирования творческой активности подростков.

Проведение эксперимента предусматривало применение индивидуально-дифференцированного подхода, который предполагал: выстраивание образовательного процесса с учетом уровня понимания подростками понятия «творческая активность», проявление субъектной позиции подростков в осуществлении и оценке самостоятельной работы по созданию творческого продукта и проведение экспериментальной проверки эффективности созданных условий для развития творческой активности.

Также нами были приняты во внимание возможности и преимущества дополнительного образования: свободный и добровольный выбор детьми творческого коллектива и вида деятельности, педагога; отсутствие жёстких стандартов в организации педагогического процесса; вариативность содержания образовательных программ и предлагаемых видов деятельности; адаптивность к возникающим изменениям.

Одним из условий развития творческой активности мы определили предоставление учащимся возможности осуществления самостоятельной деятельности. В ходе формирующего этапа эксперимента учащиеся художественной школы «Ультрамарин» были включены в исследовательскую деятельность через самостоятельную работу по изучению мировой художественной культуры, написание рефератов, подготовку докладов и сообщений. Так, учащиеся подготовили доклады по темам:

– «Образцы народного творчества»,
– «Жизнь и творчество пермских художников»,
– «Пермский звериный стиль»,
– «Пермская деревянная скульптура».

Подготовленные сообщения были представлены на конкурсах исследовательских работ учащихся районного и городского уровней и на учебных занятиях детских объединений Центра творчества. Результаты этого вида деятельности позволили отметить повышение интереса к исследовательской работе, к получению дополнительного образования и самообразованию.

Важным условием развития творческой активности мы считаем проектную деятельность. Включение учащихся в проектную деятельность осуществлялось посредством разработки и реализации краткосрочных творческих планов и проектов. Проектные группы представили на защиту 3 проекта:

– «Сделаем наш мир красивее»,
– «Мастерская моей мечты»,
– «Музыка цветов».

Педагогическое наблюдение, проведённое в ходе исследования, показало, что включение подростков в проектную деятельность способствует превращению личности в субъект действия и общественных отношений, проявлению способностей, предоставляет им возможность пройти творческий путь от зарождения идеи до её воплощения. Анализ показал, проектная деятельность способствовала повышению у учащихся устойчивого интереса к творческой предметно-практической деятельности, проектированию как к процессу творческой деятельности и как к её результату. В представленных на защиту творческих проектах нами была зафиксирована новизна и неординарность предложенных идей.

Необходимым условием развития творческой активности является участие в конкурсной деятельности. Осуществляя этот вид деятельности, все 27 испытуемых (учащихся художественной школы) представляли свои творческие работы на конкурсы и выставки различных уровней: от районного – 9 чел., городского – 15 чел., и краевого – 7 чел., до российского – 1 чел., и международного – 1 чел.

Анализ количественных и качественных результатов вовлечения учащихся в конкурсную деятельность позволил сделать вывод о том, что и процесс подготовки творческих работ, и участие в конкурсах способствовали повышению мотивации не только к участию в предлагаемых конкурсных мероприятиях, но и к получению высоких результатов.

Все виды деятельности, осуществляемые учащимися, сопровождались применением методов и средств педагогического стимулирования (создание ситуаций успеха, выполнение творческих заданий, создание ярких наглядно-образных представлений), что позволило систематически и последовательно формировать мотивацию к творчеству, повышать самооценку учащихся, качество работ, развивать самостоятельность. Все это свидетельствует о повышении творческой активности подростков. Следует отметить, что подростки проявляли интерес к самопознанию и творчеству в целом, и к творческим занятиям в частности. В последующих продуктах творческого труда наблюдалась самостоятельность в их выполнении, оригинальность и новизна. Во время проведения рефлексии деятельности, анализа и самоанализа творческих работ учащиеся демонстрировали критическое мышление.

Развитие творческой активности учащихся во многом зависит от методической компетентности педагогов. В этих целях в процессе эксперимента в Центре творчества работала педагогическая лаборатория

«Творческая активность учащихся». Кроме того, педагогами были разработаны индивидуальные маршруты профессионального развития педагогов, включающие такие формы повышения методической компетентности педагогов, как:

– обучение на курсах повышения квалификации, тематических семинарах и практикумах;

– самостоятельное изучение психолого-педагогической и специальной литературы;

– выступления с докладами и сообщениями на научно-практических конференциях и семинарах различного уровня;

– участие в конкурсах профессионального мастерства;

– разработка методических и дидактических средств обучения;

– проведение открытых занятий и мастер-классов.

По итогам работы педагогической лаборатории и реализации индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов было отмечено: повышение методической компетентности, обретение уверенности в своих силах, адекватность самооценки, использование в практической деятельности современных педагогических технологий, что в свою очередь, несомненно, способствовало повышению интереса учащихся к выбранному виду деятельности.

Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности комплекса педагогических условий творческой активности детей показал, что высокий уровень творческой активности проявился у 8 чел. (47 %); средний – у 9 чел. (53 %); низкий – отсутствует (0 %) [3].

Проведённый нами сравнительный анализ уровня творческой активности детей до начала исследования (2013/14 учебный год) и в *экспериментальный* период (2014/15 учебный год) позволил зафиксировать, что количество учащихся с высоким показателем увеличилось на 17,6 %; количество подростков со средним показателем сократилось на 5,8 %; а количество подростков с низким показателем сократилось на 11,8 %.

На наш взгляд, выявленная динамика показателей повышения уровня творческой активности является существенной и достоверной.

Таким образом, проведенное исследование процесса развития творческой активности подростков:

– подтвердило эффективность разработанного нами комплекса педагогических условий, способствующего развитию творческой активности подростков в условиях дополнительного образования;

– доказало, что для получения значимых результатов, применения педагогических условий развития творческой активности подростков необходим комплексный и интегрированный подход;

– развитие творческой активности учащихся обеспечивается разработкой и реализацией индивидуального маршрута профессионального

развития педагога дополнительного образования, способствующего повышению их методической компетентности.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Подростковый возраст [Электронный ресурс] / Библиотека Гумер. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/51.php, (дата обращения: 06.05.2015).

2. *Клюкина Е.В.* Развитие творческой активности подростков в детских объединениях художественной направленности // Вопросы фундаментальной и прикладной науки: сб. материалов междунар. науч. конф. – Киров: МЦНИП, 2015. – С. 227–232.

3. *Клюкина Е.В.* Развитие творческой активности подростков в условиях дополнительного образования: магистерская дис. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 92 с.

4. *Максимова С.В.* Портфолио как средство развития творческой активности учащихся: метод. пособие, программа, тематическое планирование. – М.: Русское слово, 2013. – 120 с.

5. *Максимова С.В.* Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.

6. Психология: учеб. для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

УДК 784

Косолапова Лариса Александровна
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72,
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Бурджаева Владислава Владимировна
магистр, педагог дополнительного образования

Центр детского творчества «Юность», Пермь, Россия
614000, Пермь, Боровая, 16, +7 (342) 229-25-10, e-mail: spaisy1989@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ХОРА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Larisa A. Kosolapova
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: la_kossolapova@list.ru

Vladislava V. Burdzheva
Magister, Teacher of Additional Education

The Center of Children's Creativity «Yunost»
16, Borovaya, 614000, Perm, Russia, e-mail: spaisy1989@gmail.com

ORGANIZATIONAL–PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SAVING AND DEVELOPING OF CHILDREN'S ACADEMIC CHOIR IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены организационно-педагогические условия сохранения и развития детского академического хора в организации дополнительного образования.

Ключевые слова: детский академический хор; организационно-педагогические условия; учреждение дополнительного образования; эстетическое воспитание детей.

© Косолапова Л.А., Бурджаева В.В., 2015

Abstract. Theoretically grounded and experimentally tested organizational-pedagogical conditions of saving and developing of children's academic choir in the organization of additional education.

Key words: children's academic choir; organizational and pedagogical conditions; institution of further education; aesthetic education of children.

Хоровое пение играет большую роль в эстетическом воспитании детей. Такие свойства пения, как общедоступность, народность, массовость, предопределили для хорового исполнения основополагающее место в музыкальном образовании.

Проведенный анализ теоретических работ и опыта руководства детским хоровым коллективом позволил выявить следующие противоречия:

– между значимостью хоровой музыки в жизни общества в силу ее огромного воздействия на широкий круг слушателей, важной ролью хорового пения для детей, поскольку именно оно представляет собой наиболее массовую форму их активного приобщения к музыке, с одной стороны, и нестабильностью создаваемых детских хоровых коллективов – с другой;

– проведением исследований различных аспектов хорового творчества и отсутствием работ, описывающих закономерности сохранения и развития детского, в частности академического, хора;

– имеющимся опытом деятельности хоровых коллективов и отсутствием научно обоснованных методических рекомендаций по оптимизации работы руководителей детского хора.

Изучая процесс организации обучения воспитанников детского академического хора в организации дополнительного образования, а именно – *совокупность организационно-педагогических условий*, способствующих развитию и сохранению детского академического хора в системе дополнительного образования, мы *предполагали, что* **с**охранение и развитие детского академического хора в организации дополнительного образования будет успешным, *если* будут учтены *факторы развития детского академического хора в организации дополнительного образования* (требования, ожидания и ценностные ориентиры социума; развитие хорового творчества; сущностные характеристики дополнительного образования) и созданы следующие организационно-педагогические условия:

– репертуарные – связанные с реализацией *концертной*, *воспитательной*, *обучающей*, *развивающей* функциями детского вокально-хорового коллектива;

– средовые (сформированность детского коллектива как социальной группы);

– методические, кадровые, материально-технические и финансовые.

Для достижения цели исследования (выявление организационно-педагогических условий сохранения и развития детского академического хора в организации дополнительного образования) и проверки выдвинутой гипотезы важно было решить совокупность следующих *задач:* 1) проанализировать

психолого-педагогическую и методическую литературу по изучаемой проблеме; 2) рассмотреть специфику создания и работы вокально-хорового коллектива; 3) выявить особенности организационно-педагогических условий в учреждении дополнительного образования; 4) на основе эмпирического исследования выявить проблемы детского академического хора в организации дополнительного образования; 5) разработать и опытно-экспериментальным путем проверить значимость совокупности организационно-педагогических условий, направленных на сохранение и развитие детского академического хора в системе дополнительного образования.

Анализ работ, посвященных хоровому творчеству, показал, что хоровая деятельность прошла более чем тысячелетний путь развития. Как отмечает М.Г. Струве, история детского хора в нашей стране начинается вместе с историей хора «взрослого». Первые певческие школы на Руси были организованы привезенными из Греции священнослужителями. В этих школах уровень музыкального обучения был весьма высок, пению обучали ограниченное количество наиболее одаренных детей.

С развитием хорового исполнительства постепенно стало развиваться и музыкальное образование. В 1551 г. по указу Ивана Грозного возникли специальные училища при церквях. В повседневной жизни певчие дьяки обучали пению царских детей, из которых составился «царский» детский хор. В начале XVII в. была образована Киево-Могилянская академия, которая содействовала появлению учебных заведений, где готовили учителей музыки. После этого детский хор появился почти в каждом крупном приходе.

К 1917 г. хоровая культура находилась на высоком уровне исполнительского мастерства, объединяла широкий круг хоровых произведений различных стилей и жанров, основывалась на отлаженной системе дирижерско-хорового образования (преимущественно церковного).

Как отмечает Л.Д. Сапожникова [5], в 20-е гг. XX в. стала складываться новая система высших и средних учебных заведений, которые готовили также и руководителей хоровых коллективов. В целом искусство рассматривалось как средство воспитания масс в духе новой коммунистической идеологии. В связи с этим основным репертуаром как детских, так и взрослых хоров стали революционные гимны и народные песни.

Детское творчество в области музыки рассматривалось в данный период не как процесс создания произведений искусства, а как один из методов музыкального воспитания. С большим вниманием относились к музыкальному творчеству выдающиеся советские музыканты-педагоги и теоретики Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский. Проблемы музыкального детского творчества широко исследовались Институтом дошкольного воспитания АПН СССР (Н.А. Ветлугиной). Значительный вклад в музыкальное воспитание и образование детей внесён Д.Б. Кабалевским, В.Н. Шацкой, В.С. Локтевым, Н.Л. Гроздетской, О.А. Апраксиной, В.Т. Соколовой, Е.Я. Гембицкой, Г.А. Стуловой и др. Д.Е. Огороднов является одним из основателей и

методическим лидером детского вокально-музыкального воспитания. Продолжая традиции Д.Е. Огороднова, В.В. Емельянов создает «фонопедический метод развития голоса» [2], который получил широкое распространение как среди профессионалов-вокалистов, так и среди простых любителей пения.

Большую роль в развитии детского хорового творчества сыграли возникшие в первые годы советской власти внешкольные учреждения, такие как: дворцы и дома пионеров и школьников, детские сектора при дворцах и домах культуры, комнаты школьника (в которых занималось более 4 млн детей и подростков). Такие учреждения носили культурно-просветительский характер, они организовывали систему мероприятий, содействующих коммунистическому воспитанию и политическому просвещению трудящихся, подъёму их общего культурного уровня, развитию творческих способностей и организации досуга.

Современные учреждения (организации) дополнительного образования отличаются от общеобразовательных учреждений возможностью выбора детьми вида деятельности, уровня сложности и временных рамок.

Деятельность руководителя вокально-хорового коллектива в учреждении дополнительного образования требует от него выполнения специфических функций, среди которых В.А. Березина выделяет следующие: диагностическая, образовательно-воспитательная, организаторская и коммуникативная, прогностическая, исследовательская [1].

Анализ особенностей и преимуществ учреждений (организаций) дополнительного образования и определение их педагогического потенциала позволяет нам сделать вывод, что данная сфера выступает главной составляющей в создании необходимых условий для развития и сохранения детского академического хора, для обучения и воспитания в нем юных хористов.

Для успешного существования вокально-хорового коллектива педагогу необходимо создать определенные организационно-педагогические условия.

В соответствии с определением, представленным в словаре С.И. Ожегова, под условиями подразумевается определенная совокупность причин, обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие объекта [4]. *Организационно-педагогические условия* – это конкретно-научная группа условий, используемая в педагогической теории для научного обоснования процессуального аспекта исследуемого объекта педагогической системы с целью определения совокупности таких возможностей (мер воздействия), которые обеспечат его эффективное функционирование и развитие.

Как показал проведенный анализ публикаций, развитие детского академического хора как творческого коллектива, организуещего свою деятельность в учреждении дополнительного образования, определено тремя факторами.

Требования, ожидания, ценностные ориентиры социума, будучи первым фактором развития детского академического хора, определяются потребностью

социума в приобщении детей к культуре и искусству, становлении психически уравновешенной личности, развитии гражданственности, патриотизма, культуры общения. Вторым фактором является *развитие хорового творчества***.** Оно нацелено на воспитание духовной культуры, формирование системы мотивов участия в вокально-хоровой деятельности, является коллективным творческим делом хорового исполнительства. Третьим фактором развития детского хора следует считать *сущностные характеристики дополнительного образования.* Отбор участников вокально-хорового коллектива здесь не регламентируется строгими музыкальными требованиями, необходим элементарно развитый голос и музыкальный слух. Творческий потенциал в разной мере присутствует почти у всех, необходимо только создать определенные условия для его проявления, это позволяет всем юным музыкантам принимать активное участие в работе хора.

Учитывая выявленные факторы развития детского коллектива, мы определили совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих сохранение и развитие детского хорового коллектива (см. приложение), что позволило организовать констатирующий и формирующий этапы исследования.

Проведенное на констатирующем этапе исследования анкетирование детей и педагогов позволило выявить ряд причин, обусловливающих снижение уровня деятельности детских академических хоров в организации дополнительного образования:

– создаваемые организационно-педагогические условия деятельности детского хора не сбалансированы, не используются во взаимодействии;

– посещение педагогами курсов повышения квалификации носит «обязательный», внешне регламентированный, характер;

– новые методики музыкально-певческого воспитания и развития детского академического хора не находят широкого применения.

Для понимания возможности успешного создания организационно-педагогических условий сохранения и развития детского академического хора в условиях УДОД мы обратились к опыту хорового коллектива «Глория» ЦДТ «Юность» г. Перми.

Проведенный анализ показал, что в начале опытно-экспериментальной работы в детском хоровом коллективе «Глория» были созданы многие организационно-педагогические условия сохранения и развития детского академического хора: выявленная совокупность условий включала 24 характеристики, 15 из них (62 %) на основе экспертной оценки были признаны сформированными. *В полной мере* были сформированы кадровые условия (проявление профессиональной этики, общей культуры и культуры общения; наличие высшего музыкального образования, профессиональная компетентность, психотехническая компетенция; прохождение курсов повышения квалификации по музыкальной и педагогической деятельности – раз в 3 года; демократический стиль управления) и средовые (становление

системы социальных отношений – социализация; развитие гражданственности, патриотизма; формирование барьеров к проявлению девиантного поведения; формирование художественных ценностей, общих целей и деятельности для их реализации; создание условий для проявления инициативы, выявления неформальных лидеров, создание актива, формирования коммуникативных умений; обеспечение возможности для самоактуализации, самоосуществления, и самореализации).

Также была зафиксирована сформированность большей части материально-технических и финансовых условий (репетиционное помещение, пригодное для работы хорового коллектива, – просторное, светлое, проветриваемое, с соблюдением акустических условий и др.); предоставление площадок для реализации концертной деятельности вокально-хорового коллектива, в том числе на основе взаимодействия с учреждениями образования и культуры.

Из методических условий были созданы те, которые опосредованы сущностными характеристиками дополнительного образования и тенденциями развития хорового творчества: развитие способностей воспроизводить и создавать новые художественные элементы (упражнения для дыхательной гимнастики, распевание, ритмические рисунки и др.); организация учебного процесса, определение педагогической задачи; освоение смежных дисциплин (сольфеджио, музыкальная литература, инструментальное творчество); модификация, разработка и апробация учебных программ, методических пособий, дидактических материалов; определение содержания обучения, проектная и исследовательская деятельность.

В меньшей степени оказались сформированы репертуарные условия: из 12 показателей в полной мере были представлены только 6: развитие голосового аппарата посредством обучения вокальным технологиям; организация художественной деятельности, опосредованной психофизическими/физиологическими способностями ученика; объединение эстетического и нравственного понятий в высокохудожественных хоровых произведениях, обеспечивающих развитие эмоционально-ценностной сферы человека; организация учебного процесса, определение педагогической задачи: постепенное развитие вокально-хоровой техники и исполнительского мастерства певцов; развитие психических процессов (творческого воображения, образного мышления, памяти, интуиции) и психических состояний (вдохновения, энергичности, сконцентрированности); возможность обучения детей с разным уровнем вокальных данных, работа в разновозрастных группах, с постепенным усложнением репертуарного плана.

В ходе опытно-экспериментальной работы в течение 2014/15 учебного года были созданы следующие организационно-педагогические условия:

– методические (расширение информационного пространства при помощи дистанционных технологий, интернет-ресурсов, интерактивность; тенденция к взаимообогащению видов искусства (элементы хореографии, актерского мастерства, иностранного языков и др.);

– репертуарные (развитие духовной культуры; приобретение культурных способов деятельности (познание, труд, общение, приобщение к культурному наследию), развитие системы мотивов участия в вокально-хоровой деятельности; выбор репертуара в зависимости от уровня исполнительских возможностей; подбор востребованного репертуара с учетом концертной деятельности вокально-хоровых коллективов).

Определены перспективные организационно-педагогические условия сохранения и развития детского хорового коллектива, реализация которых запланирована на 2015/16 учебный год. Это в первую очередь репертуарные условия (познание, сбор и переработка информации с целью создания культурного образа мира и себя в этом мире; развитие познавательной, информативной и коммуникативной культуры; освоение стилевых жанров хоровых произведений в соответствии с потребностью социума), а также материально-технические и финансовые (привлечение спонсоров для создания среды обучения и концертной деятельности). Был проведен анализ и корректировка образовательной программы «Хоровое пение».

Анализ результативности внедрения комплекса организационно-педагогических условий был произведен в соответствии со следующими признаками.

Сохранение вокально-хорового коллектива в учреждении дополнительного образования характеризуется такими признаками, как:

1) сохранность контингента учащихся;
2) поступление новых участников в хоровой коллектив;
3) стабильность хоровой концертной деятельности;
4) создание традиций коллектива.

Признаками *развития* хорового коллектива в учреждении дополнительного образования явились:

1) повышение уровня освоения образовательной программы обучающимися;
2) динамика личностных характеристик участника хора;
3) развитие психических процессов (творческого воображения, образного мышления, памяти, интуиции) и психических состояний (вдохновения, энергичности, сконцентрированности).

Анализ сохранности контингента учащихся на основе данных персонифицированного учета детей (URL: www.do.permedu.ru/KidsCardPortal/) показал, что состав старшей группы хора «Глория» остается стабильным на протяжении двух последних лет. Дополнительно к основному составу была набрана младшая группа в количестве 15 человек и группа первого года обучения на базе СОШ № 44 – 60 человек. Это свидетельствует о стабильности и развитии академического хора.

О стабильности хоровой концертной деятельности также свидетельствует регулярное участие хорового коллектива «Глория» в мероприятиях ЦДТ «Юность», средней общеобразовательной школы № 44 г. Перми, городских

праздниках, конкурсах регионального, всероссийского и международного уровней: хоровой коллектив в 2013/14 учеб. году принял участие в 26 мероприятиях, а в 2014/15 учеб. году – в 31.

В хоре «Глория» уже существовали традиции: поздравление именинников; чаепития в честь 1 сентября, 23 февраля, 8 марта; встреча Нового года. Все это обеспечивало сохранение детского хора. В течение последних двух лет были созданы новые традиции, такие как: посещение театров и музеев (1–2 раза в год); участие в спортивно-развлекательных мероприятиях (1–2 раза в год). Появились традиции проведения коллективных творческих дел.

Также можно утверждать, что хор развивался. Так, если за первый год динамика освоения образовательной программы (сравнение результатов в начале и конце учебного года) составила 5 %, а по показателям личностного роста – 10 %, то по итогам 2014/15 учеб. года (период проведения опытно-экспериментальной работы) динамика освоения образовательной программы составила 35 %, а показателей личностного роста – 30 %.

Как показали наблюдения, развитие психических процессов (творческого воображения, образного мышления, памяти, интуиции) и психических состояний (вдохновения, энергичности, сконцентрированности) также осуществлялось динамично, о чем свидетельствует положительная динамика таких показателей, как выразительность исполнения, работа в классе, активность, музыкальность. Этому способствовали доброжелательный микроклимат в коллективе, взаимоотношения с педагогом, игровые технологии, грамотно составленное расписание занятий (без перенапряжения), творческая атмосфера.

Таким образом, внедрение комплекса организационно-педагогических условий действительно обеспечило сохранение и развитие детского академического хора в организации дополнительного образования, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Проведенное исследование позволило выявить *новые* данные:

– *о факторах развития детского академического хора* в организации дополнительного образования (требования, ожидания и ценностные ориентиры социума; развитие хорового творчества; сущностные характеристики дополнительного образования);

– *совокупности организационно-педагогических условий*, необходимых для создания и функционирования вокально-хорового коллектива в системе дополнительного образования: репертуарные (связанные с реализацией концертной, воспитательной, обучающей, развивающей функциями детского вокально-хорового коллектива); средовые (сформированность детского коллектива как социальной группы); методические; кадровые; материально-технические и финансовые.

В практике любого учреждения дополнительного образования могут быть применены: система организационно-педагогических условий для обеспечения результативности образовательного процесса; образовательная программа,

направленная на формирование музыкально-хоровой и эстетической базы учащихся; электронная база данных вокально-хорового коллектива.

Разработанная совокупность организационно-педагогических условий может быть использована в процессе организации и работы с вокально-хоровыми коллективами хоровых студий, школ искусств, музыкальных школ и самодеятельных детских хоровых коллективов.

Список литературы

1. *Березина В.А.* Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дис. … канд. пед. наук. – М., 1998. – 147 с.

2. *Емельянов В.В.* Развитие голоса. Координация и тренинг. – СПб.: Лань, 2000. – 192 с.

3. *Мильштейн Я.О.* О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критики и воспитания исполнителя // Мастерство музыканта-исполнителя. – М.: Советский композитор, 1972. – 43 с.

4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и образование, 2007. – 640 с.

5. *Сапожникова Л.Д.* Психологические закономерности организации профессиональной деятельности дирижера академического хора [Электронный ресурс]: дис. … канд. психол. наук – URL: http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/diss/sld_1_d.pdf (дата обращения: 15.07.2015).

Приложение

Организационно-педагогические условия сохранения и развития детского академического хора в организации дополнительного образования

№	Организационно – педагогические условия	Факторы развития детского академического хора в учреждении дополнительного образования		
		Требования, ожидания и ценностный ориентир социума	**Развитие хорового творчества**	**Сущностные характеристики ДО**
1	**Репертуарные**: оптимальность репертуара для реализации **концертной** функции детского вокально-хорового коллектива	Подбор востребованного репертуара, с учетом концертной деятельности вокально-хоровых коллективов	Развитие голосового аппарата посредством обучения вокальным технологиям. Организация художественной деятельности, опосредованной психофизическими/физиоло-гическими способностями ученика	Самостоятельность руководителя в выборе репертуара в зависимости от возрастных особенностей и от уровня исполнительских возможностей и др.
2	**Репертуарные**: оптимальность репертуара для реализации **воспитательной** функции детского вокально-хорового коллектива	Познание, сбор и переработка информации с целью создания культурного образа мира и себя в этом мире. Развитие познавательной, информативной и коммуникативной культуры	Развитие духовной культуры. Приобретение культурных способов деятельности (познание, труд, общение, приобщение к культурному наследию, достоянию), развитие системы мотивов участия в вокально-хоровой деятельности	Объединение эстетического и нравственного понятий в высокохудожественных хоровых произведениях, обеспечивающих развитие эмоционально-ценностной сферы человека

3	**Репертуарные**: оптимальность репертуара для реализации **обучающей** функции детского вокально-хорового коллектива	Освоение стилевых жанров хоровых произведений в соответствии с потребностью социума	Организация учебного процесса, определение педагогической задачи: постепенное развитие вокально-хоровой техники и исполнительского мастерства певцов	Возможность обучения детей с разным уровнем вокальных данных, работа в разновозрастных группах, с постепенным усложнением репертуарного плана
4	**Репертуарные**: оптимальность репертуара для реализации **развивающей** функции детского вокально-хорового коллектива	Становление психически уравновешенной личности. Повышение стрессоустойчивости, снижение риска психосоматических заболеваний	Развитие психических процессов: (творческого воображения, образного мышления, памяти, интуиции) и психических состояний: вдохновения, энергичности сконцентрированности	Осуществление функции самоконтроля, развитие волевых качеств (с учетом возрастных особенностей детей)
5	**Средовые**: сформированность детского коллектива как социальной группы	Становление системы социальных отношений – социализация; развитие гражданственности, патриотизма. Формирование барьеров к проявлению девиантного поведения	Формирование художественных ценностей, общих целей и деятельности для их реализации. Создание традиций хора, рефлексия после выступления, коллективное посещение театров, музеев и др. Исполнение поздравительной песни имениннику	Создание условий для проявления инициативы, выявления неформальных лидеров, создание актива, формирования коммуникативных умений. Обеспечение возможности для самоактуализации, самоосуществления и самореализации. Празднование дня рождения коллектива

6	**Методические**	Расширение информационного пространства при помощи дистанционных технологий, интернет-ресурсов, интерактивность. Тенденция к взаимообогащению видов искусства (элементы хореографии, актерского мастерства, изучение иностранных языков и др.)	Развитие способностей воспроизводить и создавать новые художественные элементы (упражнения дыхательной гимнастики, распевание, ритмические рисунки и др.). Организация учебного процесса, определение педагогической задачи. Освоение смежных дисциплин (сольфеджио, музыкальная литература, инструментальное творчество)	Модификация, разработка и апробация учебных программ, методических пособий, дидактических материалов. Определение содержания обучения, проектная и исследовательская деятельность.
7	**Кадровые**	Проявление профессиональной этики, общей культуры и культуры общения	Наличие высшего музыкального образования, профессиональная компетентность, ЗУН, психотехническая компетенция	Прохождение курсов повышения квалификации по музыкальной и педагогической деятельности – раз в 3 года. Демократический стиль управления
8	**Материально-технические и финансовые**	Привлечение спонсоров для создания среды обучения и концертной деятельности	Репетиционное помещение, пригодное для работы хорового коллектива (просторное, светлое, проветриваемое, с соблюдением акустических условий и др.)	Предоставление площадок для реализации концертной деятельности вокально-хорового коллектива, в том числе на основе взаимодействия с учреждениями образования и культуры

УДК 371.398

Липкина Нина Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: nglipkina@gmail.com

Баяндина Татьяна Викторовна
магистр, руководитель структурного подразделения ЦДТ «Юность»

Центр детского творчества «Юность», Пермь, Россия
614000, Пермь, Боровая, 16, +7 (342) 229-25-10

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Nina G. Lipkina
PhD, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: nglipkina@gmail.com

Tatyana V. Bayandina
Magister, Head of Structural Subdivision

The Center of Children's Creativity «Yunost»
16, Borovaya, 614000, Perm, Russia

CONTENT AND ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL BASES OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Аннотация. В данной статье рассматриваются содержательные и организационно-педагогические основания организации внеурочной деятельности детей в учреждении дополнительного образования в сфере досуговой деятельности: ценностный принцип отбора содержания деятельности, а также взаимодействие основного и дополнительного образования детей в организации досуговой деятельности школьников. В качестве примера представлен опыт организации внеурочной (досуговой)

© Липкина Н.Г., Баяндина Т.В., 2015

деятельности МАОУ ДОД ЦДТ «Юность» с ОУ Дзержинского района г. Перми, реализующего программу «Взаимодействие».

Ключевые слова: внеурочная деятельность; досуговая деятельность; ФГОС; взаимодействие основного и дополнительного образования.

Abstract. This article discusses the substantive and organizational-pedagogical bases of the organization of extracurricular activities of children in institutions of additional education in the field of leisure activities: a values-based principle of activity content selection, and the interaction of basic and additional education of children in the organization of leisure activity of students. As an example, presents the experience of organizing extracurricular (leisure) activities of Center of Children's Creativity «Yunost» with the Dzerzhinsky district of Perm, through the implementation of «Interaction» program.

Key words: extracurricular activities; leisure activities; federal state educational standards; the interaction of primary and secondary education.

Согласно ФГОС нового поколения внеурочная воспитательная деятельность входит в состав стандартов и приобретает особую значимость, поскольку именно она во многом призвана обеспечить духовно-нравственное воспитание и развитие школьников. Опыт реализации этой задачи в течение нескольких лет показал: большую роль в этом плане играет дополнительное образование, которое обладает широкими возможностями в плане духовно-нравственного развития личности ребенка и в котором на сегодня накоплен богатый опыт осуществления воспитывающей деятельности. Инвариантное образование первой половины школьного дня существенно дополняется вариативной частью внеурочной деятельности, когда каждый ученик может найти себе занятие по душе. Только будучи вовлеченным в активную деятельность, в которой ребенок имеет возможность реализовать свои творческие силы и самовыразиться, он обретает культурные новообразования. И в этом плане переоценить значение дополнительного образования невозможно, поскольку именно оно обеспечивает право личности на реализацию своих потребностей и интересов, здесь организацией внеурочной деятельности со школьниками занимаются специалисты – педагоги дополнительного образования, здесь ребенок вовлекается в мир интересного, значимого для себя, наполненного содержанием, полезным сегодня и нацеленным в успешное завтра. Особая роль принадлежит досуговой деятельности, организуемой педагогами дополнительного образования, общая цель которой – повышение культуры личности через приобщение как к общечеловеческим ценностям, так и к национальным традициям, через создание культурной среды. Досуговая деятельность, организуемая педагогами дополнительного образования, направляет внимание ребенка на объекты наивысшей значимости, формирует ценностные отношения современной культуры и одновременно учит наполнять свободное время духовно-

нравственной деятельностью, дает социально значимые способы самовыражения.

Взаимодействие базового и дополнительного образования в процессе организации досуговой деятельности позволяет создавать широкий общекультурный эмоциональный фон для формирования социально ценных отношений, предметно ориентировать детей, выравнивать их стартовые возможности, обеспечивать ситуацию успеха каждому ребенку, в том числе не очень успешному в сфере академического образования, способствовать самореализации ребенка.

В МАОУ ДОД ЦДТ «Юность» г. Перми реализуются различные программы организации внеурочной деятельности школьников Дзержинского района, направленные на духовно-нравственное развитие и воспитание школьников. Особое место среди них занимают досуговые программы. Одна из них – программа «Взаимодействие». На ее основе выстроена устойчивая система внешних и внутренних связей учреждения дополнительного образования, расширяется зона воспитательного пространства Центра, ежегодно увеличивается число образовательных учреждений, привлеченных к сотрудничеству с ЦДТ «Юность».

Программа «Взаимодействие» направлена на формирование воспитательного пространства ребенка через сотрудничество с педагогическими и родительскими коллективами образовательных учреждений Дзержинского района и МАОУ ДОД ЦДТ «Юность». Потребность в культурных формах досуга, стремление наполнить свободное время ребенка социально значимыми, ценными видами и формами занятий обязывает педагогический коллектив постоянно совершенствовать и развивать способы взаимодействия с ОУ, расширять арсенал досуговых форм и методов совместной со школами деятельности [3]. С введением новых ФГОС работа по данной программе стала наиболее актуальной и востребованной. Ее реализация позволяет объединить воспитывающую деятельность основного и дополнительного образования, урочную и внеурочную деятельности детей в условиях единого образовательного пространства района.

Программа включает в себя следующие направления деятельности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. В содержание программы входит рукоделие, хоровое пение, хореография, художественное искусство, а также мероприятия, посвященные знаменательным датам, календарным праздникам. Содержательным ядром программы являются социально значимые ценности – человек, Родина, общество, труд, природа и т.д., – отношения к которым формируются через активное включение ребенка в разнообразные виды деятельности, через осмысление своих связей с объектами окружающего мира, через эмоциональное переживание, реакции, состояния, чувства.

Структура программы обеспечивает возможность для дифференцированного и вариативного образования, разработки

индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих ребенку самостоятельно выбирать путь освоения того вида деятельности, который ему наиболее интересен. Учебный процесс характеризуется использованием на занятиях активных форм и методов обучения: игровых, исследовательских, проектных и т.д. Чтобы ребенок не уставал от однообразной деятельности, не терял интереса, педагоги предоставляют возможность каждому менять виды деятельности, проявлять творческую активность, быть успешным и самостоятельным. Педагоги Центра, работающие по программе «Взаимодействие», создают условия учащимся школ для самовыражения, самореализации, самоорганизации, помогают детям увидеть ступени собственного развития и предоставляют возможность каждому ребенку попробовать себя в разнообразных видах деятельности.

Основным механизмом реализации программы является интеграция урочной и внеурочной деятельности. Дети могут широко применить знания, полученные на уроках в школе, на занятиях дополнительного образования, и наоборот.

Уроки литературного чтения в школе перекликаются с занятиями изобразительного искусства: рисование портрета героя и лепка героев, создание иллюстраций к художественным произведениям. Такие занятия проводят педагоги изостудии и коллективов декоративно-прикладного творчества. Знания и умения, полученные на занятиях по изобразительному искусству и декоративно-прикладному творчеству, применяются детьми при реализации творческих проектов, при оформлении костюмов и декораций в театральных постановках.

Уроки истории, литературного чтения в школе и занятия по хореографии коллектива «Алмаз» и хора «Глория» в Центре затрагивают темы о Великой Отечественной войне, малой Родине, народах России. Педагоги этих коллективов помогают учащимся осознать общие человеческие ценности, расширяют знания об исторических событиях России и других стран, вводят в мир традиционной культуры Пермского края, знакомят с традиционной культурой этнических групп Прикамья.

На уроках математики детям также помогают приемы, освоенные на занятиях по хореографии: это счет, выстраивание по геометрическим фигурам, диагоналям, параллельным прямым.

Занятия по изобразительному искусству и декоративно-прикладному творчеству дополняют друг друга. Дети, осваивая различные техники и знакомясь с материалами (пластилин, акварель, гуашь, мелки, пастель, соленое тесто, глина), смело используют знания и на уроках в школе. Детьми создаются также открытки-поздравления, подарки для родных и друзей к различным праздникам [3].

Кроме этого как на базе ЦДТ «Юность», так и в образовательных учреждениях района проводятся различные досуговые мероприятия и театрализованные представления, такие как «Как бабка Канавка и дед Кювет

Светофорик украли», «Азбука дорожной безопасности», «День знаний», «Новогодние представления», «23+8», «Прощание с азбукой», «Посвящение в первоклассники», «Выпускные балы» и др. Педагоги-организаторы, вовлекая ребенка в игровую деятельность, помогают ему сменить вид деятельности, повысить уровень культуры, творческий потенциал, развить коммуникативные качества [3].

Взаимодействие учреждений дополнительного образования и образовательных учреждений всех уровней является непременным условием успешной деятельности. На современном этапе организация совместной деятельности рассматривается в качестве наиболее актуальной, оптимальной и эффективной формы достижения целей в любой сфере, в том числе образовательной. Взаимодействие предполагает «горизонтальные» взаимоотношения, основанные на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений и совместной деятельности.

Анализ исследовательской литературы позволяет выделить следующие характеристики взаимодействия:

– объединяющая цель основана, как правило, на заинтересованности участников программы в использовании совместных статусных и информационных ресурсов;

– множественность уровней взаимодействия – совместная работа в рамках сотрудничества;

– добровольность связей – что позволяет использовать право выбора партнеров по принятию ответственности за свою позицию и достаточно самостоятельно определять структуру своего взаимодействия в рамках программы;

– независимость партнеров – представители организации имеют определенную степень свободы, достаточную для возможности расставлять приоритеты по характеру и направленности собственной деятельности и нести ответственность за конечный результат;

– взаимная совместная ответственность за деятельность и ее результаты и объединение усилий по достижению цели и решению проблемы.

Итогом реализации программы «Взаимодействие» в ЦДТ «Юность» является увеличение охвата школьников Дзержинского района дополнительным образованием, а также качественные изменения в структуре свободного времени детей при освоении ими дополнительных образовательных программ.

Личностные универсальные учебные действия по программе «Взаимодействие» отражают систему ценностных ориентаций ребенка, его отношение к окружающему миру; желание приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся ЗУН; осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению; осваивать новые виды деятельности; участвовать в творческом процессе; учиться оценивать свои действия и поступки.

Для формирования личностных универсальных учебных действий педагогами ЦДТ «Юность» используются следующие виды заданий: активное участие детей в проектах; творческие задания; оценка события, происшествия; ведение портфолио своих достижений [1].

Тесная связь основного и дополнительного образования позволяет сделать более эффективной воспитывающую деятельность, создает условия для формирования активной жизненной позиции детей, поскольку они становятся активными участниками различных школьных, районных и городских фестивалей и конкурсов. Благодаря участию в организации различных массовых мероприятий, выступлениям на сцене дети могут легко презентовать себя, не боятся публичных выступлений, умеют правильно организовать свое время.

Регулятивные универсальные учебные действия по программе «Взаимодействие» обеспечивают обучающимся способность самостоятельно организовывать и осуществлять различные виды деятельности.

Перед ребенком ставится задача оценивания своих результатов. Предметом оценивания являются учебные действия и их результаты, способы учебного взаимодействия, собственные возможности осуществления деятельности. Оценка становится необходима для того, чтобы разобраться и понять, каким образом следует совершенствовать учебный процесс [1].

Педагоги ЦДТ «Юность» используют в образовательном процессе такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, обсуждение участниками способов своего действия, заполнение рефлексивного портфолио.

Наблюдая за детьми – активными участниками деятельности, организуемой педагогами Центра, – мы отмечали рост их социальной активности, желание участвовать в мероприятиях. Исследования, проведенные учителями в школах, показали положительную динамику их культуры поведения, отношение детей друг к другу стало более бережным.

По итогам реализации программы взаимодействия основного и дополнительного образования в процессе организации внеурочной деятельности мы провели изучение удовлетворенности детей проведенными занятиями. Детям были заданы вопросы:

– Какое настроение преимущественно у тебя было во время занятия?

– Сложились ли у тебя позитивные отношения с педагогом и другими детьми?

– Сумел ли ты узнать что-то важное и новое для себя, чему-то научиться?

– Интересно ли было тебе участвовать в проводимых мероприятиях?

Результаты анкетирования показали высокий уровень удовлетворенности детей – участников программы. Их привлекает возможность многое узнать и многому научиться в процессе занятий и проводимых массовых мероприятий, благоприятная психологическая атмосфера, отношения сотрудничества и

сотворчества с педагогами и сверстниками, возможность пережить ситуацию успеха, а также удобное расписание, которое позволяет им распределить свое свободное время на занятиях внеурочной деятельностью.

Опыт совместной работы МАОУ ДОД ЦДТ «Юность» и ОУ Дзержинского района позволяет определить, что же дает сотрудничество всем субъектам образовательного процесса. Дети получают качественное дополнительное образование, у них появляется возможность проводить досуг под руководством педагогов. Творческая среда ЦДТ, вариативность программного обеспечения позволяют учесть интересы каждого ребенка, сориентировать его на дальнейшее обучение по избранному виду деятельности.

Взаимодействие с ОУ помогло расширить и укрепить контакты, что открыло новые возможности для воспитательной работы. Благодаря такому взаимодействию, в ЦДТ «Юность» стабилизировался контингент учащихся, увеличилась нагрузка педагогов, расширился спектр образовательных услуг.

Таким образом, содержательным основанием внеурочной деятельности, организуемой в учреждении дополнительного образования детей, являются наивысшие ценности (человек, Родина, природа, «Я» как ценность индивидуальности и достоинство как ценностное отношение к самому себе и т.д.) как доминанты воспитательного процесса [5]. К организационно-педагогическим основаниям осуществления внеурочной деятельности относится тесная взаимосвязь и взаимодействие основного и дополнительного образования.

Список литературы

1. *Байбородова Л.В.* Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013.

2. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010.

3. Дополнительная общеобразовательная программа «Взаимодействие» – МАОУ ДОД ЦДТ «Юность». – Пермь, 2001.

4. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2010.

5. *Щуркова Н.Е.* Программа воспитания школьников. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2010.

УДК 371.398.034

Рогожникова Раиса Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Борщевская Елена Олеговна
магистр кафедры педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Raisa A. Rogozhnikova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Pedagogy

Elena O. Borshevskaya
Graduate Student of Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT FORMATION OF TEENAGERS ' DISCIPLINE AS A MORAL PERSONALITY

Аннотация. В статье отражены результаты педагогического исследования по проблеме состояния дисциплины подростков, в частности, их представлений о дисциплине и дисциплинированности. Дан сравнительный анализ соответствующих представлений детей, посещающих кружки и секции учреждений системы дополнительного образования, и учащихся общеобразовательной школы. Выявлены условия дополнительного образования детей, способствующие формированию дисциплинированности как нравственного качества личности.

Ключевые слова: система дополнительного образования детей; общеобразовательная школа, подростки; дисциплина; дисциплинированность как нравственное качество личности; условия дополнительного образования детей.

© Рогожникова Р.А., Борщевская Е.О., 2015

Abstract. The article reflects the results of the pedagogical research on the state of discipline of adolescents, in particular, their ideas about subject and discipline. A comparative analysis of the relevant views of children, attending clubs and sections of establishments of additional education, and students of secondary schools was given. The conditions of additional education of children, contributing to the formation of the discipline as a moral personality.

Key words: the system of additional education of children; secondary school, adolescents; discipline; discipline as a moral quality of a person; the conditions of additional education of children.

Сегодня в условиях появления новых каналов и источников информации, резкого возрастания возможностей доступа к любым информационным сегментам современного мира все отчетливее проявляется тенденция утраты монополии школы на формирование знаний, навыков и образцов поведения. Усиливается заинтересованность семей в услугах и консультационных сервисах за рамками традиционных образовательных институтов. Предметом исследований становится потенциал сферы дополнительного образования детей как важный элемент повышения общего качества образования и решения проблем социализации детей и молодежи.

В отличие от основного образования, система дополнительного образования детей обладает многими преимуществами: свободой выбора видов деятельности, ограниченной регламентацией поведения и общения, более широкими возможностями для саморегулирования активности и самоорганизации, проявления инициативы и творчества. Более того, программы дополнительного образования обладают важнейшими особенностями, обеспечивающими индивидуализацию – гибкостью, разноуровневостью, модульностью. Это готовит ребенка в дальнейшем к выстраиванию успешных индивидуальных образовательных траекторий. Таким образом, в дополнительном образовании имеются все необходимые условия для воспитания *дисциплинированности как нравственного качества личности* растущего человека [2].

Мы провели исследование по выявлению представлений подростков о дисциплине и дисциплинированности. В исследовании приняли участие 99 человек: обучающиеся Центра дополнительного образования «Юность», посещающие детские объединения художественной направленности (академический хор «Глория», изостудия и театральная студия) – 47 респондентов (5–6-й класс); учащиеся средней общеобразовательной школы № 42 г. Перми – 52 ученика (6-й класс), а также их педагоги – 6 человек. Возраст респондентов – от 11 до 13 лет.

Подросткам был задан вопрос: «Что такое дисциплина?». В отличие от учащихся общеобразовательной школы, которые дисциплину понимают как «норму», «правила поведения», «требования, которые нужно выполнять»,

«порядок», и т.д. (81 %), дети из системы дополнительного образования осознают, что стержнем дисциплины являются отношения «человек – человек», что дисциплинированность есть не что иное, как следствие, результат воспитанного уважения к людям и самому себе («это отношение людей друг к другу»; «дисциплинированный человек – это дружелюбный человек»; «это человек, который живет по принципу «“Брат за брата”; «…когда другие люди не страдают»; «…чтобы к людям относились по-человечески»; «…когда есть возможность творчески работать» и т.д. (74 %). Эти ответы обусловлены разным пониманием сущности дисциплины. На вопрос «дисциплина – это свобода или неволя?» подростки-школьники отвечают, противопоставляя свободу и дисциплину, они не осознают нравственный характер данного интегрированного качества, абсолютно исключают творческий потенциал дисциплинированной личности (84 %), а дети, посещающие кружки и секции в системе дополнительного образования, в дисциплине видят свободу (53 %). Следует отметить, что это очень высокий показатель, ибо результаты анкетирования учителей, которые озабочены сегодня неудовлетворительным в целом состоянием школьной дисциплины, мало отличаются от показателей учащихся. Это свидетельствует о недооценке педагогами нравственной сущности данного личностного качества. Лишь 18 % опрошенных учителей отвечают: «Дисциплина – это высокие требования к себе»; «Это нравственное отношение к человеку»; «…это свобода творчества» и т.д.

Ранжирование как метод исследования выявил отношение подростков к дисциплинированности как качеству личности. Было предложено определить место личностного качества «дисциплинированность» среди других качеств личности: вежливость, честность, скромность, доброта, развитое чувство товарищества, трудолюбие, смелость, любознательность, аккуратность. Дети из учреждений дополнительного образования «дисциплинированность» поставили на 4-е место, учащиеся общеобразовательной школы – на 8-е. Для дополнительной проверки выявившейся тенденции мы использовали метод недописанного рассказа: «У нас в объединении (кружке, секции) появился новенький, аккуратный, вежливый, очень дисциплинированный мальчик. Он нам сразу…». 62 % опрошенных учащихся написали, что «новенький» им не понравился. Подростки даже склонны наделить этого «героя» самыми негативными качествами: «он ботаник», «зубрила», «у него нет чувства юмора», «он не может быть хорошим другом» и т.д. Дети, занимающиеся в объединениях учреждений дополнительного образования, готовы не только радушно принять в свой коллектив «новенького», но и дружить с ним (89 %).

Таким образом, в процессе исследования выявлено недопонимание школьниками нравственного аспекта дисциплины, одиозное отношение многих учащихся к дисциплинированности как качеству личности. Их нравственные идеалы, человеческие симпатии не соотносятся с этим важнейшим качеством. Дисциплинированность для них не имеет личностного смысла. Подросток

приобретает этот смысл в учреждениях дополнительного образования. Когда созданы условия для свободного выбора вида деятельности, который удовлетворяет интересам, склонностям и потребностям ребенка, дисциплинированность личности осмысливается им как нравственное качество.

Как свидетельствуют многочисленные исследования [1], глубокий и многофакторный кризис школьного образования является причиной низкого уровня дисциплинированности учащихся. В этих условиях дополнительное образование детей выполняет функцию компенсации недостатков школьного образования. Одновременно оно не только создает возможности для развития образования в целом, решения задач перспективного развития, но и является социально-культурной средой формирования у детей дисциплинированности как нравственного отношения к человеку.

Список литературы

1. *Рогожикова Р.А.* Основные направления экспериментальной деятельности научной школы «Нравственный аспект в формировании личностных образований» // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2. Ч. 1: науч. журнал. – Пермь: Изд-во Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2014. – С. 6–16.

2. *Рогожникова Р.А., Дзараева Н.А.* Дисциплинированность как ценностное отношение к человеку: учеб.-метод. пособ. – Пермь, 2002. – 91 с.

УДК 37.04 20

Апанасенко Ольга Михайловна
магистрант ПГГПУ, исторический факультет, кафедра культурологии,
специальность «Тьюторство в образовании и культуре»

учитель истории, обществознания, МХК

Средняя общеобразовательная школа № 77
с углубленным изучением английского языка, Пермь, Россия
614010, Пермь, Героев Хасана, 18, e-mail: olgaapanasenko77@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ «СОШ № 77 С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» Г. ПЕРМИ)

Olga M. Apanasenko
Graduate Student at Perm State Humanitarian-Pedagogical University,
Department of History, Department of Cultural Studies,
Specialty «Tutoring in Education and Culture»

Teacher of History and World Culture

Secondary School № 77 with English in-depth study
18, St. Geroev Hasana, 614010, Perm, Russia,
e-mail: olgaapanasenko77@gmail.com

TUTOR SUPPORT OPPORTUNITIES IN THE SECONDARY SCHOOL (FOR EXAMPLE SCHOL № 77 WITH ENGLISH IN-DEPTH STUDY OF THE CITY OF PERM)

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы и возможные варианты тьюториала в форме индивидуальной, выборочной работы с учащимися общеобразовательной школы (одним из таких вариантов является индивидуальный образовательный маршрут). Исследование затрагивает актуальный на сегодняшний день вопрос открытого образования. Тьюторское сопровождение в данном случае касается 7–9-х классов и научно-исследовательской деятельности только в сфере гуманитарных дисциплин.

© Апанасенко О.М., 2015

Ключевые слова: тьюториал; тьюторское сопровождение; научно-исследовательская деятельность учащихся; общеобразовательная школа.

Abstract. The problem of Tutorial school today is quite important. Tutorial stands for the basis of open education. Open education today is one of the main innovations. In my research I investigate tutoring. My goal is to create a strategy for the optimal development of children through tutor documentation (for example, an individual educational route). Problems of Children's best ways of development are investigated. The study is based on many sources and my thesis in located at the interface between pedagogy and culture.

Key words: open Education; tutor documentation; tutorial; tutor support; research activities of students; secondary school.

Сегодня проблема внедрения инноваций в школьном образовании необычайно актуальна. Это объясняется многими причинами. Среди них и ежедневно обновляющийся и растущий объем научной информации; перестройка школьной системы по западному образцу, содержащая как несомненные плюсы, так и минусы; изменившаяся (по сравнению с прошлыми периодами) личность сегодняшнего ученика; изменение социального и государственного заказов к образованию, и, конечно, главную роль в это вопросе играет так называемое открытое образование, предполагающее формирование культуры выбора в образовательном процессе и вообще предоставление этого выбора.

Уточняя, можно добавить к этому тезису еще несколько: широко трактуемая метапредметность (как совокупность множества способов изучения мира и формирования логических связей), создание образа «будущего Я» учащегося в постоянно развивающемся пространстве, его свободную ориентацию в информационной среде и умение ею пользоваться, а также равноправные, партнерские отношения педагога и ученика. В этом смысле образование не должно быть «над», оно должно быть «рядом» и существовать как зона ближайшего комфортного развития. Современная гуманистическая парадигма в педагогике более чем созвучна по своим идеям с тьюторским сопровождением.

Если касаться истории тьюторства в целом, то мы обнаружим, что в его основе лежит именно идея открытого образования с основополагающим принципом выборности: школы, вуза, преподавателя, учебных предметов и графика и пр. [1; 2; 3; 4; 5].

В этом контексте идея тьюториала в общеобразовательных школах кажется нам достаточно разумной и перспективной.

Однако на данный момент существуют лишь единичные прецеденты в школьном образовании, переломившие систему в пользу инновационного развития и сделавшие это успешно. Конечно, речь идет о таких школах, как школа «Апельсин» Д.С. Зицера в г. Санкт-Петербурге или Центр образования № 109 в г. Москве (школа Е.А. Ямбурга). Но это лишь отдельные случаи

инноватики, отвергающие существующую систему в пользу гуманизации, а не стандартизации образования.

Возвращаясь к теме статьи, необходимо отметить, что на сегодняшний момент ситуация в общеобразовательной школе с преподаванием предметов гуманитарного цикла достаточно сложна. На наш взгляд, существует явное противоречие внутри самой концепции.

Это во многом связано с введением нового ФГОС, а также ОГЭ и ЕГЭ. Не касаясь основных плюсов/минусов этих феноменов, хочется отметить, что современный школьник не получает целостной картины миры в гуманитарном поле и существующие контрольно-измерительные материалы по таким предметам, как история, обществознание, искусство и мировая художественная культура, впечатление раздробленности только усиливают.

Что же касается ФГОС, то, на наш взгляд, это явление разделило систему российского образования пополам и привело к обострению всех существующих противоречий.

С начала XX в. в отечественной педагогике были попытки внедрения индивидуализации в обучении, но в связи со сменой исторической эпохи и возникновением массовой школы, тотальным ликбезом и появлением прецедента заочного и вечернего образования все эти попытки сошли на нет. Советская школа, выстроенная на идеалах Я.А. Коменского, должна была воспитывать в первую очередь члена коллектива. Октябренок, пионер, комсомолец – на тот момент такая мотивация была более чем эффективной. Но с развалом Союза идеология ушла, возможно, навсегда. Космополитов воспитывать школа пока не научилась (по крайней мере, документов на этот счет пока не поступало), а время уходит, и год за годом деятельность учителя сводится к «натаскиванию» учащихся на ЕГЭ. К этому систему образования ведет ФГОС, слова «стандарт/стандартизация» в нем на первом месте.

Итак, с одной (официально-документальной) стороны, учитель должен вложить в ученика некий стандартный набор знаний (сформировать УУД и компетенции), с которыми тот (предположительно) сможет сдать экзамены, а о том, как сложится дальнейшая судьба выпускника, во ФГОС речи не идет.

А как добиться того, чтобы ученик вышел из школьных стен гармонично развитой личностью со своим мнением и опытом помимо внушительного багажа знаний?

Идея стандартизации в этом случае утопична: учителя просят «штамповать» одинаковый результат год за годом в виде высоких баллов на ОГЭ/ЕГЭ, но при этом каждый ученик – уникален, а значит, и результаты не могут быть всегда одинаковыми. Невозможно идти творческим путем (быть тьютором в классическом понимании этого слова), особенно в общеобразовательной школе, ориентированной на «среднего» ученика, и в итоге прийти к стандарту. Налицо противоречие между необходимостью «подгонки» под единые требования большинства школьных предметов, которая приводит к полному прекращению аналитической деятельности у школьников,

и попыткой внедрить творческое, индивидуалистическое начало. Здесь все ставки – на личность учителя/тьютора и на то, сможет ли он индивидуализацию понять, освоить и осуществить. Но всякий раз это авторская программа, каждый раз новая, в зависимости от класса, ученика и прочих условий.

И именно это противоречие – между гуманизацией образования и его постоянно растущей стандартизацией – подтолкнуло нас к мысли о том, каким образом можно влиять на ситуацию изнутри, не нарушая принципов ФГОС и не формируя при этом «штампованное» сознание.

Выходом представляются тьюторские практики в общеобразовательной школе [5]. Мы трактуем тьюторство как профессиональную педагогическую позицию, умение специальным образом организовывать учебный процесс, отталкиваясь от личностных, познавательных интересов подопечных, их способностей и восприятия. Так как тьюторское сопровождение – это особый тип гуманитарного педагогического сопровождения, то в нашем случае мы выводим его во внеурочную деятельность, поскольку система школьного расписания не позволяет внедрить его в образовательный процесс (с точки зрения открытого образования).

В ходе личной педагогической практики обнаружилось, что младшие подростки готовы проявлять инициативу в собственном образовании и как никто заинтересованы в личностном росте.

В связи с этим мы представим реализуемую в данном и конкретном случае модель тьюторского сопровождения учащихся 7–9-х классов в рамках научно-исследовательской деятельности в гуманитарных дисциплинах (история, обществознание, МХК). Итогом такой деятельности является продукт (и форма его оговаривается заранее сообразно цели учащегося): научно-исследовательская работа, реферат, проект и пр.

Целевой возраст (12–14 лет) выбран не случайно и учитывает психолого-физиологические особенности учащихся, их индивидуальные, когнитивные способности.

Модель с 2013 г. находится в апробации и по мере развития и изучения будет дорабатываться и совершенствоваться. По итогам каждого года работы формируется отдельный кейс, который может использоваться в дальнейшей работе.

Но целом же используемый в настоящее время пакет рабочих технологий опирается на метод кейсов и разработки томской школы «Эврика» [3]:

1. *Горизонты* (формирование в оптимально комфортных условиях тьюторантом своего будущего, организация целеполагания, проявление имеющихся сильных сторон и точек роста в достижении поставленной цели).
2. *Вызовы* (действия в ситуации неопределенности, создание ситуации преодоления, проектирование зоны ближайшего развития).
3. *Зеркала* (рефлексивно-аналитическая деятельность, открытые формы мониторинга, методы аутентичного оценивания).
4. *Бумеранг* (соотнесение целей и результатов).
5. *Рефлексия* (анализ и оценка индивидуальной образовательной программы, проектирование перспектив).

Такой пакет технологий представляется нам высокоэффективным и был подтвержден начальными результатами в ходе апробации.

Также в своей практике мы опираемся на разработки Т.М. Ковалевой [1; 2].

Ею описаны четыре крупных этапа классического варианта тьюторского сопровождения:

1) диагностико-мотивационный;
2) проектировочный;
3) реализационный;
4) аналитический.

Представленная нами модель в обобщенном формате являет собой следующее.

На первом этапе для осуществления общего мониторинга сопровождения в начале учебного года с учащимися 7–9-х классов проводится ознакомительная беседа на тему возможностей научно-исследовательских проектов и работ (в гуманитарном блоке). Формируется малая группа мотивированных школьников (максимальное количество участников – пять человек). После того, как группа сформирована, начинается работа по выявлению и фиксации индивидуального запроса на предстоящее исследование.

Это становится возможным благодаря важнейшей компетенции тьютора – умению задать вопрос и умению работать с вопросом. Именно верно заданный вопрос позволяет сконцентрировать внимание предметно. Также широко применяется технология активного слушания. Эти приемы позволяют собрать первичный материал для формирования дальнейшего индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Также большое значение на первом этапе играет момент установления доверительных, комфортных отношений между тьютором и тьюторантами.

После того как проведена первичная работа с запросом тьюторантов, тьюторское сопровождение выходит на второй этап – проектировочный. Происходит дальнейшая работа по составлению ИОМ, расширяется информационное поле поиска, накапливаются материалы и ресурсы для дальнейшей работы. Это можно трактовать как некое поле интертекстуальности, где тьюторант учится работать с различными ссылками и ориентироваться в этом пространстве. Здесь происходит накопление и освоение информации, формируется портфолио. Особенно важно на втором этапе дать свободу выбора и позволить допустить и помочь исправить ошибки, для того чтобы последующие этапы прошли наиболее эффективно.

Когда наступает третий этап, тьюторант готов предоставить на оценку готовый продукт – реферат, проект и пр. Стоит оговориться, что изначально мотивация ориентирована на публичную защиту своего исследования в рамках научно-исследовательской конференции (минимальный уровень – школьный). Формирование необходимых умений и навыков публичных выступлений заранее отрабатывается на тьюториалах в течение рабочей практики сопровождения.

На итоговом, четвертом, этапе происходит рефлексия проведенной деятельности. На специальном тьюториале, проходящем в форме тренинга, подопечные могут проговорить и отрефлексировать приобретенный опыт, и здесь не важно, имелся ли он уже у тьюторанта или освоен им впервые. Это показатели личностного роста каждого. Здесь большую роль играет разбор сложных вопросов и то, как они были преодолены, какой путь был предпочтен и какой результат получен в итоге. Также рассматриваются дальнейшие перспективы ИОМ.

Сроки реализации вышеописанной модели тьюторского сопровождения укладываются в сроки сентябрь–март.

В практике мы используем следующие формы работы:

Индивидуальная беседа/консультация/тьюториал (лично/онлайн)

Позволяет обсудить основные направления деятельности, оперативно разрешить появившиеся проблемы, при работе в социальных сетях мобильно и конструктивно реагировать на запрос подопечного. Формирует и сохраняет доверительные отношения между тьютором и подопечным благодаря варианту «тет-а-тет».

Групповая консультация/тьюториал

Позволяет реализовать сопровождение ИОМ в атмосфере положительного коллективного взаимодействия. На практике наиболее эффективно показала себя в формате тренинга, когда каждый тьюторант может высказать личностную позицию и получить поддержку или совет сверстников. Позволяет эффективно проводить рефлексию в группе.

Образовательное событие

Для нас именно образовательные события представляют наибольший интерес. Это связано в первую очередь с тем, что гуманитарное знание необычайно широко. Под образовательным событием в данном случае можно понимать любое событие, имеющее отношение к теме исследования тьюторанта: от посещения фильма/спектакля/фестиваля до научно-практической конференции или форума. Образовательное событие может выходить в пространство интернет-коммуникации.

Образовательное событие обладает еще рядом преимуществ:

1) оно может иметь любую форму и при этом соответствовать культурному образцу (праздник, дебаты, путешествие, вебинар);

2) позволяет осуществлять различную деятельность: поисковую. рефлексивную и т.д.;

3) младшие подростки с большим интересом реагируют на подобные мероприятия;

4) тьюторанты могут организовать его самостоятельно;

5) образовательное событие позволяет сделать пробу в аспекте своих исследовательских интересов;

6) образовательное событие всегда социализирует и, как правило, мотивирует на успех (например, на победу в конкурсе).

Практика показала, что именно образовательное событие является наиболее эффективным способом взаимодействия. Во-первых, потому что в

отличие от консультаций, которые в ходе работы могут корректироваться во времени и пространстве даже при внесении их в ИОМ, образовательные события, внесенное в личные планинги тьюторантов, остаются наиболее стабильными и мотивирующими точками для дальнейшего роста. Более того, они и составляют основной костяк для исследовательской деятельности, поскольку в возрасте 12–14 лет это исключительно пропедевтическое поле будущих научно-исследовательских компетенций. Поэтому, выстраивая свой когнитивный интерес вокруг выставки или вебинара или имея на ИОМ конференцию с фиксированной датой, тьюторант может самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность. Это формирует личностные качества, в частности ответственность, и позволяет выстроить работу в динамике.

Таким образом, мы можем отметить, что перед тьютором к школе сегодня поставлена крайне сложная задача – пробудить личностный интерес учащихся в когнитивной сфере и при этом позволить им пройти свой путь в выбранной сфере с предоставлением максимально широких возможностей, пробуждая творческое начало и подводя учащихся к итоговым испытаниям, предусмотренными ФГОС. Тьютор должен запустить ИОМ каждому подопечному, выставив при этом в качестве конечной цели наиболее важный для тьюторанта результат и помочь пройти по этому маршруту, приобрести опыт и поднять себя на ступень выше. При этом весь процесс должен проходить в ситуации психологического комфорта и не нарушать педагогическую этику.

В ходе тьюториалов в научно-исследовательской сфере своим педагогически результатом мы также ставим стимулирование интереса к преподаваемым дисциплинам и науке вообще.

Список литературы

1. *Ковалева Т.М.* О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всерос. науч.-метод. семинара. – М.: АПКиППРО, 2009. – 45 с.

2. *Ковалева Т.М.* Организация профильного обучения в старшей школе: основы тьюторского сопровождения // Завуч. – 2006. – № 8. – С. 110–115.

3. *Ковалева Т.М., Долгова Л.М.* Концепция школы «Эврика – развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – 20 с.

4. *Пилипчевская Н.В.* Тьюторская деятельность: теория и практика. – Красноярск, 2009. – 90 с.

5. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, 2005. – С. 95–97.

УДК 130 + 37.01

Левинская Алена Романовна
магистрант кафедры педагогики по направлению
«Тьюторство в образовании и культуре»

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: leviy803@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ МАОУ «СОШ № 104»)

Alyona R. Levinskaya
Graduate Student of Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: leviy803@yandex.ru

THE POSSIBILITIES OF TUTOR SUPPORT OF PUPILS IN THE FIELD OF CULTURE IN THE CONDITIONS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL (ON EXAMPLE, THE PROGRAMM OF INNOVATIVE DEVELOPMENT SACONDARY SCHOOL № 104)

Аннотация. Современному образованию брошены глобализационные вызовы. В связи с чем возникла необходимость в индивидуализации процесса образования и замене знаниевой парадигмы общего образования на деятельностную. Статья посвящена возможному способу организации тьюторства в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: общеобразовательная школа; вызовы образованию; индивидуализация; тьютор; образовательная картография; индивидуальная образовательная карта.

Abstract. Globalization challenges are thrown to modern education. In this connection, there is a need for individualization of educational process and changing from the knowledge – paradigm to the activity-education. The article is devoted to the possible way of organizing tutoring in a secondary school.

Key words: secondary school; challenge to the education; individualization; tutor; educational cartography; individual and educational route.

© Левинская А.Р., 2015

Все оптимальные сценарии существования человечества в XXI в. предполагают переход к новой стратегии развития общества на основе широкомасштабного использования знаний и информации как главных стратегических ресурсов, а также широкомасштабное внедрение перспективных высокоэффективных технологий как основных инструментов этого развития.

В связи с этим большинство исследователей вполне обоснованно считают, что необходима радикальная перестройка существующей системы образования, которая уже не отвечает современным требованиям и не может обеспечить своевременной подготовки людей к будущему, ставящему перед человечеством всё новые и новые глобальные проблемы. Эти проблемы, называемые в научной литературе вызовами XXI в. (информационный, динамический, адаптационный и др.), и должны сегодня определять основные направления развития системы образования, ее стратегическую целевую ориентацию.

Так, в докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» [1] главной задачей образования в условиях «общества знания» становится научить обучаться, помочь сформировать мотивацию к обучению и выявить интересующую область и способ ее изучения в системе формального, неформального или дополнительного образования.

Осуществляя поиск решений поставленных проблем, в российском образовательном сообществе с начала 1990-х гг. ведутся активные дискуссии о необходимости индивидуализации образования и о том, кто должен осуществлять данный функционал. Так, после активных исследований зарубежного и российского опыта в 2006 г. в Едином квалификационном справочнике должностей появилась новая для российского образования профессия – тьютор [2]. Тьютором называют педагога, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы.

В связи с вышеуказанными тенденциями система российского образования претерпевает изменения, связанные с вступлением России в Болонский процесс, сменой образовательной парадигмы на деятельностную и курсом на индивидуализацию образования. Так, в Законе об образовании в РФ [5], вступившем в силу 1 сентября 2013 г., появляется понятие «индивидуальный учебный план», «обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося»; в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования – понятия «построение индивидуальной образовательной траектории», УУД [4], «личностные», «предметные», «метапредметные результаты».

Имеется и практический опыт применения тьюторского сопровождения в нашей стране. С 1993 г. проводится исследовательская работа по внедрению тьюторской технологии в новосибирском, ростовском и красноярском государственных университетах. Гуманитарное тьюторское сопровождение

основывается на идеях и принципах культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, психологии развития (теории продуктивного действия) Б.Д. Эльконина, гуманитарно-технологического подхода в философии и методологии.

На вызовы современному образованию отвечает и политика Пермского края, что отразилось в Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 г. [3].

Необходимо обратить внимание, что Пермский край стал одной из площадок развития тьюторских технологий. В Перми активно применяются тьюторские методики на базе школ № 116 и 135, лицеев № 2, 4 и 8, существует проект «Основная школа – пространство выбора», в Пермском крае активно реализуется проект «Новые образовательные центры – школы для старшеклассников».

Не стала исключением средняя общеобразовательная школа № 104. В ней созданы все условия для тьюторского сопровождения школьников в пространстве культуры, на основе принципа «образование через культуру» в рамках проекта «Арт-навигация. Я точка отправления». Принцип «образование через культуру» позволяет создать избыточную среду средствами искусства и культуры города Перми для успешной реализации тьюторского сопровождения личностного и профессионального самоопределения школьников.

Главной целью проекта стало создание полидеятельностной образовательной и воспитательной среды как условия для развития личности: формирования ключевых компетенций, необходимых для самоидентификации и самореализации в поликультурном пространстве современного общества.

Для осуществления эффективного тьюторского сопровождения личностного и профессионального самоопределения была организована внеучебная работа согласно логике общего тьютрского действия:

1. Диагностико-мотивационный этап

Сборы «7Я.PERM» составили *диагностико-мотивационный этап* тьюторского сопровождения школьников, целью которого было выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей. Этот этап состоял из следующих частей:

– знакомство коллектива, создание комфортных условий для творчества, сплочение коллектива внутри направления. Разумеется, данную задачу не решить на двух занятиях, поэтому внутренний климат коллектива наших тьюторантов поддерживался посредствам неофициального общения тьюторов и тьюторантов в социальных сетях и во время постоянных совместных внеаудиторных занятий;

– поиск средств самообразования. Создание ситуации выбора. Необходимость показать все возможные ресурсы, для того чтобы тьюторант смог увидеть все разнообразие направлений и смог выбрать наиболее подходящий для себя вариант. Для решения этой задачи была проведена игра «Образовательная картография» и создана ресурсная карта искусства и культуры Перми и Пермского края;

– осознание и формулирование целей и задач самообразовательного действия. На данном этапе тьютору посредствам тьюторской беседы было необходимо оказать помощь в понимании неких проблем, личных интересов, которые мог бы решить совместный проект;

– прохождение вводных тестов. Тьюторантам, у которых возникали проблемы с выбором или с коммуникативными навыками, в рамках уроков психологии было предложено пройти ряд отобранных психологических и педагогических тестов с целью определения психологического состояния учащегося, особенности типа его личности и его направленности, что могло помочь сформулировать познавательный интерес школьника.

2. Этап проектирования

– сбор информации, необходимой тьюторанту для развития своих знаний, умений, навыков в рамках своего направления через прохождение своей образовательной карты. Специфика расположения школы в отдаленном районе обусловливала дистанционный вариант работы – фотографии выставок, записи спектаклей, интервью и др.;

– соотнесение собственных результатов и их культурных аналогов (творческие встречи с людьми, которые «нашли себя» профессионально, например, встреча с американским режиссером Джо Брюссером);

– осознание собственной успешности в процессе самообразования (постоянные посты в социальных сетях о работе тьюторантов, словесная похвала тьюторов, получение положительных эмоций после работы на мастер-классах);

– знакомство с произведениями литературы и фильмами, необходимыми тьюторантам для понимания нюансов профессиональной деятельности в рамках их направления;

– интегрированные уроки по МХК, где на предметном содержании ученикам было предложено апробирование технологий (создание собственной коллекции искусства, разработка концепции фестиваля, журналистское расследование, выявление музыкальных предпочтений учащихся, разработка экскурсии по школе и городу и др.).

Основной формой осуществления тьюторского сопровождения учащихся в процессе самообразования является *творческий проект*, поэтому все формы работы этого этапа напрямую или косвенно ориентированы на его создание. Образовательный проект позволяет осуществлять цельный самообразовательный процесс: от определения целей самообразования до осознания смыслов и значения полученных результатов. В ходе его реализации происходит формирование отдельных навыков и компетентностей самообразовательной деятельности. Сущность образовательного проекта заключается в поиске новых для субъекта способов преодоления разрыва между незнанием и знанием средствами самообразования. Отличие образовательного проекта от учебного заключается в качественно ином целеполагании. Если для учебного проекта значимо преодоление ситуации незнания (не знаю, хочу узнать, нахожу способ узнавания, проектный продукт – овеществленное присвоенное знание), то целью образовательного проекта является знание,

которое изменяет самого субъекта самообразования, так как оно ориентировано на его индивидуальность, имеет смысл и значение в контексте этой индивидуальности. И это изменение – основной продукт образовательного проекта. Такими изменениями могут быть новые компетентности, присвоение новых для субъекта способов действий, овладение культурными формами деятельности и, соответственно, достижение нового (для субъекта) уровня культуры.

В ходе тьюторского сопровождения осуществляется процесс самообразования подростка, основанный на самостоятельности субъекта самообразования и ориентированный на приобретение научных знаний, имеющих значение и смысл для его дальнейшего образования и построения жизни.

Наиболее важным эффектом, результатом тьюторского сопровождения является «самообразующийся» человек, т.е. человек способный и стремящийся ставить и реализовывать самообразовательные цели как в рамках институциональных форм образования, так и вне их.

Результаты этого этапа складываются в персональное портфолио тьюторанта и дополняется на реализационном этапе.

Поэтому в рамках проект «Арт-навигации. Я точка отправления» были разработаны несколько направлений:

– творческие проекты детских художественных разновозрастных объединений (по направлениям художественное искусство, музыка, культурология, журналистика, литература, театр);

– социальные проекты классных коллективов по решению интересующих проблем;

– творческий проект о профессии в рамках психологии;

– исследовательские проекты своих интересов в культуре по МХК.

3. Реализационный этап

– создание собственных творческих продуктов тьюторантов (выступления на сборах, школьных мероприятиях, защита исследований);

– посещение культурных мест города;

– реализация творческих, исследовательских, социальных проектов;

– организация малых творческих профориентирующих сборов «Академия наук и развлечений АРТфорд» совместно со школьниками и их родителями.

4. Аналитический этап

Аналитический этап направлен на рефлексию собственной работы как со стороны тьютора, так и со стороны тьюторанта и будет осуществлен посредством:

– тренинга, целью которого стало осознание того, что «я умел в начале года, и что я умею сейчас» (как со стороны тьюторов, так и со стороны тьюторантов);

– оценки тьюторантов своих проблемных мест, выявления возможных причин и составления предположительной корректировки своих действий;

– рекомендаций тьюторов тьюторантам, которые могут помочь избежать ошибок;

– анализа своего портфолио, которое состояло из собственных отзывов, фотографий, «продуктов» мастер-классов;

– выражения тьюторантами своего личного вкуса посредствам выбора наиболее понравившегося произведения искусства, личности, мастер-класса;

– заполнения анкет, психологических и педагогических тестов, с целью диагностики качественных изменений себя;

– интереса тьюторанта к профессии, которая показалась ему наиболее соответствующий его запросу;

– прогнозирования своей деятельности на будущий год;

– пожеланий друг другу (как тьюторы тьюторантам, так и наоборот, и между собой).

Для закрепления проделанной работы в рамках МХК школьникам было предложено прохождение летней практики. Они должны сформировать собственный маршрут на лето, исходя из своего запроса. Им были предложено 3 линии – образование через книги, фильмы, путешествия. Школьники могли их выбрать в списках рекомендаций или предложить свой вариант при его обосновании.

Так, результатом проекта стало создание 6 творческих проектных коллективов, 1 карты Перми и Пермского края с объектами искусства и культуры, медиахолдинг школы. В качестве результатов можно назвать развитие проектных и организаторских навыков, критического мышления, а также коммуникативных и репрезентативных навыков. Наиболее нестандартным и важным результатом стало развитие пространственного мышления и видения потенциальных ресурсов своего города как возможностей для собственного роста и площадок для исследований в рамках своего интереса и профессионального самоопределения. Как отметили школьники, этот учебный год помог им определиться с профилем и индивидуальным учебным планом на следующий год.

Список литературы

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». – Париж, 2005. – 19 с.

2. Профессиональный стандарт «Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы» [Электронный ресурс] // Тьюторская ассоциация. – URL: http://www.thetutor.ru/expertise/standart.

3. Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 года. – Пермь, 2014.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения для основной и старшей школы. – М., 2010.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст. 2. – М., 2012.

УДК 796(07)

Выдрин Константин Дмитриевич
студент магистратуры первого года обучения

Поспелов Александр Витальевич
студент магистратуры первого года обучения

Кадочникова Марина Николаевна
студент магистратуры первого года обучения

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Konstantin D. Vydrin
Graduate Student

Alexander V. Pospelov
Graduate Student

Marina N. Kadochnikova
Graduate Student

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

FORMATION OF UNIVERSAL TRAINING ACTIVITIES IN THE IMPLEMENTATION OF HOMEWORK AT PHYSICAL TRAINING LESSONS

Аннотация. Описана специфика системы домашних заданий, соответствующих новым государственным образовательным стандартам. Представлен анализ ряда учебных программ, разработанных в соответствии ФГОС и разработан примерный план домашних заданий, характеризующихся системностью применения домашних заданий, отвечающих требованиям ФГОС.

© Выдрин К.Д., Поспелов А.В., Кадочникова М.Н., 2015

Ключевые слова: учебная программа; ФГОС; система домашних заданий; образовательный процесс.

Abstract. Article shows the specificity of the introduction of homework, combined with a new state educational standard. Analyzing a number of training programs developed in accordance with Federal state educational standard. Authors have developed an outline plan homework, with the systematic use of homework and the corresponding requirements of Federal state educational standard.

Key words: training program; Federal state educational standard; homework system; educational process.

С введением новых стандартов изменилась парадигма образования: от знаний, умений и навыков – к формированию универсальных учебных действий. Более эффективному формированию универсальных учебных действий может поспособствовать введение систематизированных домашних заданий для уроков физической культуры.

В государственном стандарте общего среднего образования по физической культуре представлены следующие целевые ориентации, конкретизированные через достижение учащимися следующих базовых задач:

– развитие физических качеств и повышение функциональных возможностей организма, совершенствование технико-тактических действий в избранном виде спорта;

– воспитание бережного отношения к собственному здоровью, потребности в его постоянном укреплении;

– овладение технологиями современных оздоровительных систем физической культуры и прикладной физической подготовки;

– освоение системы знаний о физической культуре, ее связи с физическим воспитанием и спортивной подготовкой, роли в формировании здорового образа жизни и сохранении творческого долголетия;

– формирование компетентности в физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности, творческого опыта в индивидуальных и коллективных формах занятий физическими упражнениями [4].

На сегодняшний день домашние задания по физической культуре даются учащимся не регулярно. Задания в основном направлены на повышение физической подготовленности, задаются в форме рефератов. Новизна нашей работы заключается в систематизации, регулярности заданий и их разнообразии. Такой подход, на наш взгляд, позволит добиться нового качества в понимании материала, изучать его в том числе самостоятельно.

В соответствии с вышесказанным целью нашего исследования стало научное обоснование системы домашних заданий для школьников по учебному предмету «Физическая культура». Для выявления степени освещения данной

проблемы нами проведен анализ существующих программ по предмету «Физическая культура», разработанных в соответствии с ФГОС (В.И. Лях, А.А. Зданевич, А.М. Тихонов, Т.А. Полякова, Д.Д. Кечкин, О.О. Волосатых, А.П. Матвеев, А.Я. Журкина, В.А. Панов и др.).

В программе В.И. Ляха и А.А. Зданевича материал разделен на две части – базовую и вариативную. В базовую часть входит материал в соответствии с федеральным компонентом учебного плана, региональный компонент (лыжная подготовка заменяется кроссовой). Базовая часть содержит обязательный минимум образования по предмету «Физическая культура» Вариативная часть включает в себя программный материал по баскетболу. Программный материал усложняется по разделам каждый год за счет увеличения сложности элементов на базе ранее пройденных. Для освоения теоретических сведений предлагается выделять время в процессе уроков или выделять отдельно один час в четверти.

Важной особенностью образовательного процесса в основной школе является оценивание учащихся. Оценивание знаний, навыков, степени овладения материалом учащимися предусмотрено как по окончании раздела, так и по мере освоения изученного материала. По окончании основной школы учащийся должен показать уровень физической подготовленности не ниже результатов, приведенных в разделе «Демонстрировать», что соответствует обязательному минимуму содержания образования по физической культуре. По окончании основной школы учащийся сдает дифференцированный зачет. Авторы предлагают самостоятельные домашние задания, направленные на составление режима дня, выполнение простейших закаливающих процедур, комплекса упражнений для формирования правильной осанки, развития основных физических качеств, проведение оздоровительных занятий в режиме дня, измерение частоты сердечных сокращений в момент физической нагрузки, т.е. предлагаются домашние задания, нацеленные на применение полученных знаний на практике.

Следующая программа – «Физическая культура: примерная программа для начальной школы» (авторы – А.М. Тихонов, Т.А. Полякова, Д.Д. Кечкин, О.О. Волосатых) – направлена на реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [4]. По мнению авторов, решение представленных в программе учебных задач будет способствовать формированию универсальных учебных действий, необходимых для овладения способами самостоятельного применения учащимися физических упражнений. Программа рассматривает развитие личности на основе усвоения универсальных учебных действий познания и освоения мира, составляет цель и основной результат образования. Главной целью физической культуры является усвоение учениками системы способов физкультурной деятельности. Реализация этой цели возможна, если предмет «Физическая культура» поможет ученикам «открыть» способы: определения состояния своего физического здоровья, красоты телосложения; способы

овладения физическими упражнениями; контроля соответствия промежуточных и конечных результатов состояния здоровья и способности выполнять физические упражнения по выбранному плану. Программа, разработанная специалистами ПГГПУ, по понятийному аппарату и содержанию, на наш взгляд, полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Тем не менее заданий для самостоятельной работы учащихся в ней не предусмотрено.

Программа по физической культуре для 5–11 классов А.П. Матвеева, А.Я. Журкиной, В.А. Панова [4] также разработана в соответствии с требованиям ФГОС. Авторы программы сделали акцент на профильном обучении, по их мнению, именно данный вид обучения является одной из ведущих форм организации педагогического процесса в современной школе. По своим целевым установкам и предметному содержанию профильное обучение находится между общим средним и профессиональным образованием, обеспечивая функциональную взаимосвязь и преемственность между ними.

В государственном стандарте содержания общего среднего образования в числе примерных образовательных профилей представлен оборонно-спортивный профиль, объединяющий в себе две учебные дисциплины: «Физическую культуру» и «Основы безопасности жизнедеятельности». По своим целям этот профиль соотносится с самоопределением учащихся, созданием образовательной среды для объективного выбора ими профессионального образования в сфере физической культуры. В соответствии с этой целью содержание оборонно-спортивного профиля формируется в единстве двух направлений: с ориентацией на жизненное самоопределение и с ориентацией на профессиональное самоопределение. Ориентация учащихся на жизненное самоопределение соотносится с реализацией себя как личности, формированием здорового образа жизни. Эта ориентация с ее учебным содержанием соответствует общеобразовательному уровню, где она является доминирующей.

Ориентация на профессиональное самоопределение соотносится с желанием учащихся самореализовываться внутри профессиональной деятельности, виды и разновидности которой представлены в сфере физической культуры. Вследствие этого профильное обучение наполняется соответствующим содержанием, нацеленным на подготовку учащихся к последующему избираемому ими профессиональному образованию.

Авторы А.П. Матвеев, А.Я. Журкина, В.А. Панов предлагают следующие направления для самостоятельной работы учеников:

1) самостоятельное проведение учащимися подвижных игр, эстафет;
2) составление комплекса физкультминуток и двигательных пауз;
3) выполнение гимнастики до занятий;

4) выполнение комплекса утренней гигиенической гимнастики в различных вариантах;

5) участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях: лыжные прогулки, катания на санках или коньках, утренние и вечерние пробежки, походы с родителями по выходным дням, плавание в бассейне.

Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и другие авторы в пособии «Планируемые результаты начального общего образования» [5] описывают результаты освоения учебных программ по отдельным предметам начальной школы, планируемые результаты освоения двух междисциплинарных программ – программы формирования универсальных учебных действий и программы по работе с информацией, даются примеры заданий для итоговой оценки достижения планируемых результатов.

В результате обучения выпускники начальной школы должны понимать значение занятий физической культурой для укрепления здоровья, физического развития и физической подготовленности, для трудовой деятельности, военной подготовки; осознанно использовать знания, полученные в процессе обучения по предмету «Физическая культура», при планировании и соблюдении режима дня, выполнении физических упражнений и во время подвижных игр на досуге.

Выпускник научится:

– ориентироваться в понятиях «физическая культура», «режим дня»; характеризовать роль и значение утренней зарядки, физкультминуток и физкультпауз, уроков физической культуры, закаливания, прогулок на свежем воздухе, подвижных игр, занятий спортом для укрепления здоровья, развития основных систем организма;

– раскрывать на примерах (из истории или из личного опыта) положительное влияние занятий физической культурой на физическое и личностное развитие;

– ориентироваться в понятии «физическая подготовка», характеризовать основные физические качества (силу, быстроту, выносливость, координацию, гибкость) и различать их между собой;

– организовывать места занятий физическими упражнениями и подвижными играми (как в помещении, так и на открытом воздухе), соблюдать правила поведения и предупреждения травматизма во время занятий физическими упражнениями.

Выпускник получит возможность научиться:

– выявлять связь занятий физической культурой с трудовой и оборонной деятельностью;

– характеризовать роль и значение режима дня в сохранении и укреплении здоровья; планировать и корректировать режим дня в зависимости от индивидуальных особенностей учебной и внешкольной деятельности, показателей здоровья, физического развития и физической подготовленности.

В предложенной программе также не предоставлены систематические домашние задания.

Учебная программа по физической культуре В.Г. Стерлева опирается на образовательную рабочую программу основного общего образования ФГОС второго поколения основного общего образования и направлена на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов по физической культуре.

Рабочая программа определяет инвариантную (базовую) и вариативную части учебного курса, конкретизирует содержание его предметных тем и дает примерное распределение учебных часов на их изучение из расчёта трёх часов в неделю.

Рабочая программа предназначена для практического использования в учебно-образовательном процессе с целью сохранения единого образовательного пространства и преемственности в задачах между ступенями образования, предупреждения учебных перегрузок, соблюдения общих подходов к раскрытию дидактических единиц, установленных в государственном стандарте.

Данная программа регламентирует объем содержания образования. Она создавалась с учетом того, что система физического воспитания, объединяющая урочные, внеурочные формы занятий физическими упражнениями и спортом, должна создавать максимально благоприятные условия для раскрытия и развития не только физических, но и духовных способностей ребенка, его самоопределения.

Автор отмечает, что система домашних заданий должна способствовать решению следующих задач: повысить двигательную активность, укрепить основные мышечные группы, формировать правильную осанку, содействовать комплексному развитию двигательных качеств, освоению правильных движений в легкой атлетике, гимнастике и спортивных играх. Но сами задания не прописаны.

На основании проведенного нами анализа программ по физической культуре на предмет наличия заданий для самостоятельной работы мы установили, что в большинстве случаев авторы программ предлагают домашние задания с целью применения полученных знаний на практике и совсем не используют домашние задания на подготовку учащихся к работе, которая будет проводиться на следующем уроке, на систематизацию и обобщение полученных знаний, их углубленное осмысление, способствующие закреплению знаний и практическому овладению методами учебной работы и т.д.

Следовательно, проблема в содержании заданий по физической культуре для самостоятельной работы школьников, их разнообразии на сегодняшний день остается открытой.

Мы считаем, что для решения выявленной проблемы необходимо разработать систему домашних заданий, которая включала бы домашние задания:

– **подготавливающие учащихся к работе, которая будет проводиться на следующем уроке.**

Это может быть и осмысление сообщенных новых знаний учителем, и решение задач, и проведение практических работ, и т.п. Задания такого типа необходимо давать в виде поручения: подобрать на определенную тему; посмотреть видеоматериал; отобрать факты, провести наблюдения; собрать цифровой материал, который может быть использован для составления и решения задач на уроке; прочитать материал, который будет обсуждаться на уроке; найти ответы на вопросы, которые будут рассматриваться, и т.д.

Такие задания вызывают у учащихся познавательный интерес, а главное – готовят их не только к сознательному и активному восприятию нового материала на уроке, но и к его обсуждению, формируют умение давать ответы на вопросы, которые возникают, и формулировать их самостоятельно;

– **способствующие систематизации и обобщению полученных знаний, их углубленному осмыслению.**

Эти задания, на наш взгляд, целесообразно давать после изучения материала урока или по окончании рассмотрения темы. Очень полезно сведение изученного учащимися материала в схемы, таблицы, составление перечней и т.д. Это помогает наглядно представить изученный материал в системе, состоящей из компонентов, определенным образом связанных друг с другом. Изученное выступает перед учащимися под другим углом зрения, выявляются новые связи.

Такие задания предусматривают составление планов, подготовку ответов на поставленные учителем вопросы, самостоятельную постановку вопросов, придумывание задач;

– **способствующие закреплению знаний и практическому овладению методами учебной работы.**

Это предложение выучить наизусть; задания, которые обогащают понятийный аппарат по изучаемой дисциплине, формулы, необходимые при решении задач и т.д. Однако основной их вид – упражнения, выполняя которые, ученик одновременно и закрепляет знания и овладевает методами учебной работы.

Во время выполнения этого вида заданий школьник использует разные приемы запоминания: многократные повторения, установление ассоциативных связей, деление учебного материала на части, выделение каких-либо признаков и т.д.;

– **на применение полученных знаний на практике.**

Такие задачи связывают обучение с жизнью, повышают познавательные интересы учащихся, формируют практическую направленность их мышления.

Также домашние задания могут быть разными по прикладыванию усилий со стороны учащегося: **репродуктивные, конструктивные и творческие.**

Некоторые учащиеся после объяснения учителя могут выполнить только задание, аналогичное тому, которое решалось на уроке. Таким школьникам предлагаются репродуктивные задачи. Например, провести исследование согласно инструкции.

Более сложными являются конструктивные (или реконструктивные) задачи, например: выделить главное, составить план, таблицу, схему, сравнить отдельные положения, систематизировать материал. Давать учащимся такие задачи можно только после должной подготовки в классе, когда они овладеют основными приемами умственной деятельности. Не рекомендуется давать задания на копирование схем, рисунков, карт: каждая работа должна требовать новых усилий, быть пусть небольшим, но все же шагом вперед в умственном развитии.

Творческие задания выполняются как отдельными учащимися, так и всеми учениками класса, они способствуют развитию познавательных потребностей и творческого мышления школьников. Творческие задания могут даваться как перед изучением на уроке определенного материала, так и после его изучения. Обсуждение творческих работ, предложений, разработок всегда вызывает интеллектуальный и эмоциональный подъем, создает благоприятную почву для изучения нового материала, отвечающего интересам учащихся. Такие задачи требуют, как правило, ответов на вопросы «как сделать, чтобы...?» и «почему?». Даются творческие задания ученикам, которые обладают достаточными знаниями и мыслительными способностями, имеют необходимый опыт творческой деятельности, время на их выполнение. К творческой работе относят написание инструкций, проведение самостоятельных экспериментов, составление задач, нахождение новых методов их решения и т.д.

Домашние задания, как правило, выполняются индивидуально. Иногда практикуются групповые задания, которые по частям выполняются несколькими учениками.

В системе домашних заданий будет прослеживаться четкий алгоритм обучения с учетом индивидуальных особенностей организма и состояния здоровья, видны все нюансы, возможные ошибки и способы их предотвращения. Каждый ученик, выполняя своевременное систематизированное домашнее задание, будет автоматически закреплять пройденный материал и узнавать что-то новое. Простота восприятия и воспроизведения информации будет опираться на представленные в задании рисунки, графики, таблицы, чертежи и другие визуальные материалы. Для их дополнения будут применяться различные алгоритмы выполнения, методические указания и упражнения для отработки, а также предусмотрена

творческая часть для размышления ученика на данную тему, что позволит достаточно абстрактно мыслить и тем самым лучше понять материал урока.

Таким образом, тема формирования универсальных учебных действий на уроках физической культуры в процессе выполнения домашних заданий актуальна и требует методической разработки.

Список литературы

1. *Железняк Ю.Д., Петров П.К.* Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 272 с.

2. *Лях В.И.* Физическая культура. 5–7 классы. – 5-е изд. – М., 2009. – 164 с.

3. *Лях В.И., Зданевич А.А.* Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов. – М.: Просвещение, 2010. – 127 с.

4. *Матвеев А.П., Журкина А.Я., Паков В.А.* Программы общеобразовательных учреждений: физическая культура: 5–11 кл. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 39 с.

5. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 128 с.

6. Примерные программы по учебным предметам [Электронный ресурс]. – URL: http://standart.edu.ru/.

7. Рабочая программа по учебному предмету «Физическая культура». 5 класс [Электронный ресурс]. – URL: http://nsportal.ru/.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: http://standart.edu.ru/.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://base.consultant.ru/.

УДК 37.016:811

Гальцева Юлия Викторовна
студентка магистратуры факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72,
e-mail: galtzeva.julya@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ МАССОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Yuliya V. Galtseva
Student of Master's Program of Foreign Languages Faculty

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: galtzeva.julya@yandex.ru

FOREIGN MASS CULTURE AS MEANS OF IMPROVEMENT OF PUPILS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Аннотация. В статье проанализирован процесс развития социокультурной компетенции посредством использования иноязычной массовой культуры в процессе обучения иностранному языку. Определены параметры отбора произведений массовой культуры для использования на уроках иностранного языка в школе. Приведены примеры использования произведений иноязычной массовой культуры в рамках конкретного УМК.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в школе; социокультурная компетенция; методика развития социокультурной компетенции; массовая культура.

Abstract. The article is devoted to the improvement of sociocultural competence by means of foreign mass culture while learning a foreign language at school. There are criteria for choosing mass culture products to use at school lessons of foreign language. There are also examples how to use mass culture products as extra materials for a particular coursebook.

Key words: teaching foreign languages at school; sociocultural competence; methods of rising sociocultural awareness; mass culture.

© Гальцева Ю.В., 2015

Современное общество стремится воспитывать человека с гуманистическим мышлением, разделяющего общечеловеческие ценности. Изучение иностранного языка в свою очередь является средством развития практических умений взаимодействия с представителями других культур, коммуникативных качеств личности, гибкости мышления и толерантности.

Чтобы эффективно изучать иностранный язык и свободно владеть им, необходимо иметь представление об особенностях менталитета носителей языка. Все это обусловливает необходимость формирования и развития социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования социокультурная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [6].

Социокультурная компетенция – это не только знания о культурных особенностях страны изучаемого языка, но и практические навыки и умения строить свое речевое и неречевое поведение, понимать и адекватно интерпретировать культурные ценности и факты в ситуациях иноязычного общения.

Социокультурная компетенция формируется в первую очередь через овладение культурой носителей языка. На сегодняшний день благодаря развитию средств телекоммуникации и мирового информационного пространства на первое место по доступности и актуальности выходят глобальные медиаресурсы и произведения массовой культуры (видеоматериалы, аудиоматериалы, графические изображения, инфографика, тексты электронных СМИ, блоги и социальные сети и т.д.).

Массовая культура – культура, приспособленная к вкусам широких масс людей, технически тиражируется в виде множества копий и распространяется при помощи современных коммуникативных технологий [5].

Массовая культура стандартизирована, космополитична, доступна широким массам (потребители массовой культуры – это аудитория телеканалов, интернет-ресурсов, национальных периодических изданий, стадионов, глобальных брендов и т.д.). Главным предназначением массовой культуры является заполнение текущего досуга людей, поэтому ее произведения просты для понимания, актуальны и носят развлекательный характер. Массовая культура удовлетворяет потребности, отражает волнующие вопросы, проблемы и ожидания широких слоев общества. Восприятие массовой культуры не требует специальных знаний от человека, однако массовая культура отнюдь не сводится к примитивности или вульгарности (так называемая «кич-культура»). Многие произведения массовой культуры популяризуют идеи и элементы элитарной культуры («мид-культура») и несут в себе уникальное содержание, смысл и эстетическую ценность («арт-культура»).

К продуктам массовой культуры можно отнести следующие направления:

1) массовая литература;
2) популярная музыка;
3) массовый кинематограф;
4) Интернет (новостные ленты, блоги, видеоблоги, обучающие порталы, страницы социальных сетей и т.д.);
5) СМИ и медиаресурсы (телерепортажи, документальные фильмы, статьи, блоги и т.д.);
6) продукты индустрии развлечений (компьютерные игры, ТВ-шоу, спортивные зрелища и т.д.);
7) реклама и культура потребления;
8) массовая мода и прикладной дизайн.

Для того чтобы быть использованными на уроках иностранного языка и успешно формировать социокультурную компетенцию, произведения иноязычной массовой культуры должны иметь следующие характеристики:

1) аутентичность используемых материалов;
2) информационная насыщенность;
3) новизна и актуальность информации для адресата;
4) учет интересов и увлечений учащихся;
5) соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;
6) доступность для понимания (соответствие уровню владения иностранным языком и интеллектуальному уровню обучающихся);
7) организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности.

С одной стороны, благодаря распространению по Всемирной паутине и процессам глобализации массовая культура является интернациональным явлением. С другой стороны, любое произведение культуры изначально несет на себе отпечаток менталитета его автора. Более того, преобладающая часть произведений мировой массовой культуры является англоязычной и даже «американизированной». На сегодняшний день использование на уроках английского языка произведений англоязычной массовой культуры, по мнению автора данной статьи, представляется весьма доступным средством формирования социокультурной компетенции.

Итак, произведения массовой культуры – это близкий и понятный учащимся аутентичный материал, использование которого на уроках сделает процесс обучения более интересным и «живым» и повысит уровень мотивации школьников к изучению иностранного языка. «Для успешного овладения языковой практикой и преодоления межнациональных барьеров необходима интеграция в массовую культуру страны изучаемого языка» [4].

Рассмотрим массовую культуру в контексте обучения иностранному языку в школе. Предложенные в статье задания с использованием произведений иноязычной массовой культуры были разработаны на основе

УМК «New Millennium English» для 10 класса общеобразовательных учреждений.

Задание «Dear Mr. President»

Задание можно использовать как введение в тему уроков 3–4 «Fighting for Life» четвертого раздела учебника. Цель задания: учащиеся должны знать, какие социально-экономические проблемы существуют в западном обществе, и уметь сравнивать их с российской действительностью. Используемое произведение массовой культуры – песня «Dear Mr. President» (авторы: Alicia B. Moore (Pink), Billy Mann).

Перед прослушиванием песни, с целью снятия трудностей понимания лексических единиц, классу предлагается объяснить по-английски значение следующих выражений: *take a walk, pretend, homeless, pray for the night, walk with a head held high, left behind, sit in cell, pave the road to hell, come a long way, wage,cardboard box.*

Далее учащиеся объединяются в небольшие группы. Прослушав песню в первый раз, они должны в группе обсудить ее настроение (описать каким-либо словом) и тему; клише: «*I think the song is .... It is about…».* Группы обмениваются мнениями.

Перед повторным прослушиванием учащимся выдается текст песни, на основе которого класс должен проверить правильность своих ответов.

Затем учитель организует обсуждение в группах или всем классом по следующим вопросам:

1. *What is the main theme or idea of the song? Which words and phrases help you to understand it?*
2. *The song was written in 2006 by American singer Pink. Who was the president of the U.S. at that time?*
3. *Does the singer believe that Mr. President can understand her? Why?*
4. *What problems in American society are mentioned there?*
5. *What social problems are there in Russia?*

В качестве домашнего задания ученики должны письменно ответить на вопрос *«What can you personally do to help poor people?»* в формате эссе или составив план-список действий.

Задание «Family Life»

Задание может быть выполнено в течение или после изучения пятого раздела учебника «Family Issues». Цель задания: учащиеся должны иметь представление о жизни обычной американской семьи и уметь сопоставлять ее с жизнью российских семей. Используемое произведение массовой культуры – художественный фильм «Отрочество» (Boyhood, 2014), реж. Ричард Линклейтер.

Накануне урока учащимся предлагается в качестве домашнего задания посмотреть фильм «Отрочество» дома на английском языке с английскими субтитрами: *«You will watch some episodes from the movie «Boyhood» (2014). This film is about the growing-up of a child from ordinary American family. Shot intermittently from 2002 to 2013, «Boyhood» shows the childhood and adolescence*

of Mason Evans from ages six to eighteen as he grows up in Texas with divorced parents. Watch the movie and be ready to answer the questions».

На уроке учитель организует дискуссию о просмотренном фильме по следующим вопросам:

1. *Describe Mason's family. How many people are there? What are their names?*
2. *What is their typical day? What do they do?*
3. *Is the family happy? Do they have any problems?*
4. *What family values do these people have?*
5. *Was it interesting for you to watch about the growing-up of Mason? Why?*

После обсуждения всех вопросов в качестве домашнего задания учащимся предлагается написать эссе на тему *«Typical Russian family»,* в котором они должны не только описать обычную российскую семью, но и сравнить ее с семьей главных героев фильма.

Задание «Best Apps for Education»

После изучения уроков 5–6 «Computerised Education» восьмого раздела предлагается выполнить данное задание, цель которого – обсудить применение новых технологий в обучении. В задании используется медиа-ресурс USA Today (URL: http://www.usatoday.com/story/tech/2015/07/20/back-school-best-study-apps/30299531/).

В начале урока учитель предлагает классу следующий вопрос для обсуждения: «*What gadgets and applications can we use for study?».* Затем учащиеся смотрят видеорепортаж USA Today о наиболее популярных среди студентов Университета Южной Калифорнии мобильных приложениях для учебы. Во время просмотра ученики должны найти ответ на вопрос: «*What apps do students at the University of Southern California consider «must-have» to study?».*

Далее для самопроверки ответов и более детального понимания информации ученики под руководством учителя читают и переводят текст веб-статьи, сопровождающей видеорепортаж. Работа с текстом завершается ответами на следующие вопросы:

1. *Do you agree with the quote from the article that «there should be a way to put all of this into a mobile device»? Prove your point of view.*
2. *Have you already used some apps for study?*
3. *Which apps seem necessary for you? Which of them would you like to use? Why?*

Ответы могут быть даны как в устной, так и в письменной форме.

Отвечая на предложенные вопросы, учащиеся проводят рефлексию затронутой темы.

Итак, развитие социокультурной компетенции школьников будет осуществляться более успешно, если:

– на уроках иностранного языка в качестве источника актуальной информации об иноязычном обществе использовать произведения соответствующей массовой культуры;

– в процессе изучения произведений иноязычной массовой культуры извлекать их них элементы глобальной культуры, производить сравнение с соответствующими явлениями родной культуры;

– использовать произведения иноязычной массовой культуры для развития социальной интеграции учащихся, коммуникативных навыков, толерантности и открытости.

Список литературы

1. *Лазебникова А.Ю.* Программа курса «Массовая культура». 10–11 классы. – М.: Русское слово – РС, 2005. – 24 с.

2. *Лукьянова Л.А.* О функционально-содержательной основе формирования.

3. Массовая культура [Электронный ресурс]. – URL: http://www.grandars.ru/college/sociologiya/massovaya-kultura.html.

4. *Савичев С.С.* Формирование коммуникативной компетентности студентов посредством массовой культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2010.

5. Социокультурные иноязычные компетенции старшеклассников [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Апрель 2014, ART 2194. – СПб., 2014. – URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2194.htm.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413). – М., 2012.

7. *Яруллина Р.Г., Яруллин Д.В.* Использование современного информационно-развлекательного медийного пространства в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся // Инновационное развитие современной школы: практика, проблемы, перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. Университетского округа НИУ ВШЭ. В 2 кн. Кн. 2. – Пермь: НИУ ВШЭ, 2013. – С. 185–188.

УДК 371.26

Никонова Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания технологии

Бабушкина Елена Александровна
студентка магистратуры кафедры теории и методики преподавания технологии

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Tatyana V. Nikonova
PhD, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Technology

Elena A. Babushkina
Student of Master's Program of the Chair of Theory and Methods of Teaching Technology

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

POSSIBILITIES OF SUBJECT AREA «TECHNOLOGY» FOR ESTABLISHING A SYSTEM OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования универсальных учебных действий (УУД), которые в соответствии с ФГОС включены в состав метапредметных результатов обучения. Овладение учащимися УУД обеспечит возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умение учиться.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; ФГОС; компетентностно-ориентированные задания; технология.

Abstract. The article is devoted to problems of formation of universal educational actions, which in accordance with Federal state educational standard

© Никонова Т.В., Бабушкина Е.А., 2015

included in the meta-subject learning outcomes. Students' acquisition of the universal educational actions will provide independent, successful assimilation of new knowledge, skills and competencies, including organization of learning, i.e. skill learning.

Key words: universal educational actions; Federal state educational standard; the competence-oriented tasks; technology.

В настоящее время конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к иным условиям труда и социализироваться в обществе. Поэтому ведущая идея современного образования выражена в попытке соединить результирующую составляющую образования с планируемыми результатами развития ученика.

Сегодня школа находится на этапе внедрения в основное звено стандартов нового поколения, в которых указаны требования к условиям, структуре и результатам обучения. Вопрос о планируемых результатах и способах их достижения стал предметом обсуждения педагогов основной школы. Особенно актуальна эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией российского образования. Поэтому одной из основных задач современной школы является реализация системно-деятельностного подхода в образовании [1], обеспечивающего метапредметные результаты, в том числе формирование универсальных учебных действий (УУД).

УУД представляют собой обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях знания и мотивацию к обучению. В стандартах нового поколения УУД сгруппированы в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [2]. Овладение указанными в ФГОС УУД в определенной степени характеризует уровень обученности школьника и обеспечивает возможность эффективного самостоятельного обучения в течение всей дальнейшей жизни.

В то же время перед учителем возникает проблема, которая заключается в методически грамотном отборе видов учебной деятельности, обеспечивающих формирование УУД на конкретных предметах и во внеурочной деятельности. Сегодня каждый педагог решает эти вопросы самостоятельно. И если учителя начальной школы уже имеют некоторый опыт работы по новым образовательным стандартам, то учителя-предметники, работающие в основной школе, только приступают к решению проблемы [5].

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и использования видов организации учебной деятельности школьников представляет определённые возможности для формирования системы УУД.

Вместе с тем следует отметить, что предметная область «Технология» при соответствующем содержательном и методическом наполнении может стать опорной для формирования системы УУД, так как содержание работы на

учебных занятиях в полной мере позволит формировать отдельные компоненты универсальных действий [6]. Это объясняется тем, что технология – это единственный учебный предмет, целиком основанный на преобразовательной предметно-практической деятельности самих обучающихся, а именно в процессе деятельности формируются как предметные, так и универсальные умения, связанные с различными аспектами организации деятельности [4].

Так как УУД рассматриваются в качестве результатов обучения, то обязательно необходимо разработать систему диагностики достижения метапредметных результатов вообще и УУД в частности. На сегодняшний день есть сложность в оценке качества сформированных УУД, и этот вопрос в практике работы педагогов пока остается открытым.

Все эти обстоятельства требуют необходимости совершенствования методики преподавания технологии, для того чтобы она отвечала запросам сегодняшнего дня.

Сегодня каждый учитель должен обеспечить анализ учебной программы по предмету, осознать его роль и значимость в плане достижения обозначенных ФГОС результатов и определить возможности их достижения. На наш взгляд, уже сейчас целесообразно не только задумываться, но и предлагать, разрабатывать, внедрять свои педагогические идеи в практику работы, в том числе и в методику преподавания предметной области «Технология».

Одно из направлений работы, которое нам хотелось бы представить сегодня, это возможность формирования УУД посредством компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ). В составе значительного количества методов и средств обучения, обеспечивающих формирование УУД (проектная и практическая деятельность, кейсы, проблемные задания и т.п.), КОЗ выделяются своей специфической структурой. Они включают в себя такие структурные элементы, как:

– стимул, который вводит ученика в контекст задания и в определенной степени позволяет определить, в какой ситуации или для исполнения какой деятельности ученику потребуются формируемые УУД;

– задание, указывающее на то, какие действия необходимо совершить, а также определить время работы и способ предъявления результата. Если речь идет об устном сообщении по результатам работы, то с точностью до минут, если о письменном – с указанием конкретного количества страниц, строк;

– источники информации, в перечне которых могут быть использованы как печатные работы (словари, справочники, рецептурные сборники), так и интернет-ресурсы. При указании источников информации не приветствуется использование учебников, так как работа с КОЗ должна обеспечить обучающимся формирование умения работать с самыми разнообразными и, желательно, незнакомыми им прежде информационными источниками. При выборе и указании источников информации педагог должен предварительно определить, где предполагается работа школьника с КОЗ. Если задание

предназначено для работы в классе, то использование интернет-ресурсов предполагает наличие соответствующей материальной базы и, скорее всего, займет значительную часть времени урока. Поэтому рекомендовать в качестве источников информации интернет-ресурсы оправданно либо при условии, что задание предназначено для самостоятельной внеурочной работы, либо в качестве домашнего задания. В любом случае этот вопрос решает учитель, приняв во внимание все необходимые аспекты;

– инструмент проверки, который позволяет конкретно и однозначно определить качество выполнения задания в баллах. К числу основных инструментов проверки, которые рекомендовано использовать при проектировании КОЗ относят: ключ, модельный ответ аналитическую и специфическую шкалу. Каждый из этих инструментов имеет свою специфику и выбирается в зависимости от содержания задания.

В числе необязательных для КОЗ структурных элементов выступает бланк задания, который предлагается в том случае, когда от ученика ждут структурированного ответа. Это, например, может быть таблица, которую надо заполнить и которая имеет определенные графы.

Анализ практики реализации образовательных стандартов позволяет говорить о том, что КОЗ выступают одним из эффективных средств формирования УУД, которые позволят существенно изменить организацию урока через создание специально организованной активной познавательной деятельности школьников, создав тем самым условия и среду для самореализации и раскрытия творческих способностей учащихся. Целью КОЗ является формирование УУД, направленных на умение применять полученные знания в различных жизненных ситуациях [7].

Разработанные нами КОЗ представляют систему из нескольких заданий для темы «Физиология питания». Каждое задание разрабатывается в двух вариантах. Первый с небольшой методической частью и представленным инструментом проверки предлагается учителю, второй вариант – упрощенный, для ученика.

Методическая часть предполагает некоторые рекомендации для учителя: указание на дидактические цели применения КОЗ, рекомендации по поводу этапа урока, на котором целесообразно применять КОЗ, или отметка о том, что оно предусмотрено для выполнения во внеурочное время в ходе самостоятельной работы.

Учитывая тот факт, что УУД – понятие интегральное, т.е. включает в себя значительное количество составляющих, то в методической части помимо блока УУД указываются также аспекты УУД, которые будут сформированы в результате выполнения задания, например, умение делать выводы и управлять своей деятельностью, осуществлять поиск необходимой информации, участвовать в коллективном обсуждении и т.д. Также указана форма учебной деятельности (индивидуальная, парная или групповая), определены дескрипторы, определяющие уровень сформированности отдельных

компонентов УУД при использовании различных по сложности КОЗ, обозначен инструмент проверки с ответом.

Стоит отметить, что в разработанных нами УУД в качестве источников информации в большей степени предлагаются интернет-ресурсы, поскольку на сегодняшний день сложно обеспечить класс необходимой печатной литературой. Но, как уже отмечалось, в таком случае у учащихся должен быть свободный выход в Интернет как на учебном занятии, так и во внеурочное время. Изначально предполагалось, что задания будут предложены учащимся 5-х классов, но после работы экспертной группы, в составе которой были специалисты по технологическому образованию: работники высшей школы и учителя-практики, мы пришли к выводу, что эти задания можно использовать и в работе с учащимися 6-х и 7-х классов.

Вариант для учащихся представлен в более простой форме, в нем указаны основные компоненты КОЗ и предложено задание. Оформление задания – красочное и привлекательное, с использованием соответствующих иллюстраций, таблиц, цветного шрифта, что повышает его наглядность и привлекательность для школьников.

Ниже представлено КОЗ, которое предполагает мини-исследование, которое учащиеся проведут дома самостоятельно. Представлен вариант оформления для учителя, который включает в себя методическую часть и собственно задание.

Методическая часть КОЗ

Класс	5
Предмет	Технология
Раздел	Кулинария
Тема	Физиология питания
Название задания	Ты – покупатель
Дидактическая цель	Формирование умения делать выводы о продукте на основе анализа информации, которая находится на упаковке
Форма учебной деятельности	Индивидуальная
Блок УУД	Личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД
Аспект УУД	– Уважение к своему товарищу, формирование ценности здорового и безопасного образа жизни учащегося, адекватная мотивация учебной деятельности (Л); – умение ориентироваться в информации любого объема, смысловое чтение, рассуждение, умение структурировать знания и делать выводы (П); – умение ставить цели и организовать свое рабочее место, определять план работы, выбирать наиболее эффективные способы решения поставленной задачи, саморегуляция (Р); – умение вступать в диалог, проявление инициативы, организация учебного сотрудничества (К)

Уровень сложности	III
Дескрипторы уровней компонентов УДД	$З_4$; $У_3$
Инструмент проверки	Аналитическая шкала

Параметры шкалы	Содержание параметров	Баллы 0–2
Содержание и полнота выполнения	Наполняемости ячеек таблицы	
	Правильность и грамотность ответов	
	Количество выбранных продуктов	
	Разнообразие выбранных продуктов	
	Наличие вывода	
	Итого	

9–10 баллов «отлично»; 4–5 баллов «удовлетворительно»;
6–8 баллов «хорошо»; менее 4 баллов – «неудовлетворительно»

Бланк задания для учащегося

Класс	**5**
Раздел, тема	Кулинария/Физиология питания
Название задания	Ты – покупатель
Стимул	**Обрати внимание**, большинство продуктов в магазине продается в упакованном виде. Благодаря этому их удобнее покупать и продавать. Упаковка помогает лучше сохранить продукт. И еще – на упаковке содержится полезная информация о товаре. С помощью упаковки ты можешь многое узнать о продукте, который покупаешь
Задачная формулировка	Чтобы выполнить это задание, тебе **понадобятся** продукты в упаковке, которые есть у тебя дома (молоко, кисломолочные продукты, консервы, крупы и т.д.). **Рассмотри** несколько вариантов упаковки. С помощью информации, приведенной на упаковке и других источников, **заполни** таблицу.

Название продукта / Информация на упаковке			
Вес			
Состав продукта			
Пищевая ценность (белки, жиры, углеводы, витамины, минеральные вещества) в 100 г			
Энергетическая ценность, калорийность в 100 г			
Дата изготовления			
Срок годности			
Условия хранения			
Производитель			

	Обрати внимание на производителя: отечественный производитель или этот продукт привезен из другой страны. **Сделай вывод**, соблюдены ли правила хранения продуктов в вашей семье, все ли продукты свежие. **Аргументируй** письменно свой ответ в 2–3 предложениях
Источник информации	1. Срок годности продуктов [Электронный ресурс]. URL: http://sostavproduktov.ru/potrebitelyu/srok-godnosti-produktov. 2. Хранение пищевых продуктов [Электронный ресурс]. URL: http://www.med39.ru/article/infect/chranenie.html
Инструмент проверки	Аналитическая шкала

Следует отметить, что предложенное нами оформление и структура КОЗ не единственно возможный и правильный вариант. Существуют другие рекомендации, которые также могут быть использованы в практике деятельности педагогов при разработке КОЗ.

Работа над заданием обеспечивает формирование различных аспектов УУД, из числа тех, которые указаны во ФГОС. Стоит отметить, что УУД интегративны, т.е. включают в себя как содержательный аспект – «знаю», так и процессуальный – «умею». При этом различные виды деятельности предполагают использование достаточно большого количества умений, по уровню проявления которых следует делать вывод о сформированности отдельных блоков УУД. Таким образом, о наличии (или отсутствии) УУД, уровне их сформированности учитель технологии может судить по качеству реализации технологических умений. Следовательно, формировать и оценить УУД можно только в процессе деятельности, организовать которую позволит методически грамотно разработанное КОЗ.

Вопросы диагностики сформированности УУД школьников, как было отмечено выше, практически совсем не отражены в современной педагогической литературе, но, на наш взгляд, КОЗ можно использовать не только для формирования УУД, так и для их оценки. В этом случае некоторые структурные элементы, возможно, могут претерпеть некоторые изменения по содержанию.

Поэтому для учителей, реализующих в настоящее время образовательный стандарт нового поколения, открывается большое поле деятельности в этом направлении.

Идея разработки предложенных нами КОЗ, которые обеспечивают формирование УУД, может быть интересна педагогам, работающим в образовательных учреждениях, и положена в основу разработки заданий по различным предметам учебного плана.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – М.: 2009. – № 4. – С. 18–22.

2. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]*. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – С. 159.

3. *Вяткина М.В., Никонова Н.В.* Управление формирование УУД в общеобразовательном учреждении // Информационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 19–28.

4. *Махотин Д.А.* Методические основы формирования УУД в предметной области «Технология» // Технология. Всё для учителя. – 2014. – № 4. – С. 2–5.

5. *Поташник М.М., Левит М.В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС: метод. пособие. – М.: Педагогическое о-во России, 2015. – С. 192–195.

6. Предметная область «Технология» основной школы (5–9 классы): примерная программа и элементы УМК: метод. пособие / Г.Б. Голуб, Е.А. Коган, Е.А. Перелыгина, В.А. Прудникова. – М.: Изд-во Федерал. ин-та развития образования, 2015. – С. 32–33.

7. *Хуторской А.В.* Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – 58 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – С. 25.

УДК 371.322.1

Павлова Ксения Владимировна
студентка магистратуры факультета иностранных языков

e-mail: kseniapavl19@mail.ru

Безукладников Константин Эдуардович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков

e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72

МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Kseniya V. Pavlova
Student of Master's Program of Foreign Languages Faculty

e-mail: kseniapavl19@mail.ru

Konstantin E. Bezukladnikov
PhD in Pedagogy, Professor,
Head of the Department for Foreign Language Education

e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

THINKING AS THE BASIS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной в современном образовании проблеме развития иноязычных способностей. В статье также описывается связь и влияние памяти как основы мышления, на формирование иноязычных способностей учащихся.

Ключевые слова: мышление; память; развитие иноязычных способностей; обучение иностранному языку в школе.

Abstract. The article highlights the problems of the development of foreign language abilities as one of the most essential in nowadays education. The connection

© Павлова К.В., Безукладников К.Е., 2015

and influence of the memory as the basis of thinking on the foreign language abilities' formation is also described in the article.

Key words: thinking; memory; development of foreign language abilities; teaching foreign languages at school.

При обучении детей иностранному языку одной из главных задач является развитие их мышления. Память является основой мышления школьников [4]. Главное содержание умственного развития у учащихся – переход процесса мышления на новую ступень (от наглядно-образного к словесно-логическому) и связанная с этим перестройка всех остальных процессов (память становится мыслящей, а восприятие думающим). В мышлении школьника происходит качественный сдвиг, однако мысль с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов, сложные системы опосредований ей еще мало доступны.

Память может быть слуховой, зрительной, комбинированной. При обучении, построенном на принципе устной основы или устного опережения, учащимся прежде всего необходимо обладать достаточным объемом слуховой памяти, так как для говорения ведущим компонентом является слухомоторный анализатор, благодаря которому в речевой памяти человека возникают слухоречемоторные образы языковых явлений. Учащиеся, обладающие большим объемом слуховой памяти, будут быстрее и успешнее других справляться с выполнением звуковых заданий, быстрее и легче продвигаться вперед в овладении иностранным языком. По данным психологии, недостатки одного вида памяти могут возмещаться за счет других видов. Возможность замены объясняется одной из важнейших функциональных особенностей психики человека: возможностью чрезвычайно широкой компенсации одних психических свойств другими [9]. Поэтому задача учителя заключается в том, чтобы, с одной стороны, развивать при помощи дополнительных упражнений у учеников объем слуховой памяти, а с другой стороны, создавать условия, при которых недостатки слуховой памяти могли бы компенсироваться за счет других видов памяти.

В литературе по психологии памяти отмечается значительная роль опор как приема запоминания. Принято считать, что роль наглядных опор при запоминании выполняет следующие функции: разгрузки оперативной памяти, создания в памяти учащихся четких речевых образцов, стимуляции речевой иноязычной деятельности [1; 2; 3].

Теоретически обосновано, что с усилением роли второй сигнальной системы продуктивность запоминания словесного материала становится выше по сравнению с наглядным (хотя использование последнего продолжает играть существенную роль в процессах запоминания).

В качестве показателей мыслительной деятельности школьников в процессе овладения иноязычной речью И.А. Зимняя рассматривает способность к выявлению языкового правила и актуализацию вербальных гипотез, т.е. аналитико-синтетические операции, лежащие в основе мышления.

Применительно к обучению иностранным языкам школьников, это прежде всего означает развитие их способности к вероятностному прогнозированию (как показателю уровня развития аналитико-синтетических операций) при аудировании и чтении, чему содействует самостоятельная работа посредством специальных упражнений [1; 2; 3].

Одновременно необходимо помнить, что более влияющим на успешность обучения речевой деятельности является показатель оперативной памяти. Показатель актуализации вербальных гипотез рассматривается как важный, но не определяющий успешность научения на начальном этапе обучения. На более продвинутых этапах роль памяти уменьшается, а роль мышления возрастает.

Постепенно все большую роль для овладения иностранным языком начинает играть способность учащихся к вероятностному прогнозированию. Уровень развития этой способности предлагается определять при помощи устного и письменного клоуз-теста, что поможет учителю выявить учеников с более и менее развитыми уровнями мыслительной деятельности и учесть эти индивидуальные особенности учащихся в процессе организации самостоятельной работы, с одной стороны, а с другой – обеспечить должное развитие мыслительных процессов у всех учащихся. Приведем пример клоуз-теста для определения уровня сформированности вероятностного прогнозирования при чтении.

Задание: впишите в пропуски слова, подходящие по смыслу.

Kate and Ann are dolls. They live in a … (1) … village. Kate has a blue blouse, black … (2)…, blue stockings and blue shoes on. Ann has a red… (3) … and brown trousers on. They are very nice. Next month there…(4)…be Ann’s birthday, but yesterday there was Kate’s birthday. Ann wanted to give her a…(5)…. She went … (6)…. There were many people in the shop. Ann wanted to buy her friend a pair of red gloves and a red scarf. But there were no red …(7)… in the shop. And she …(8)… her a box with a game and some flowers. Ann …(9) her best to please her friend and …(10)… a nice picture for her.

Ключ: 1. Doll. 2. Skirt. 3. Sweater. 4. Will. 5. Present. 6. Shopping. 7. Gloves. 8. Bought. 9. Tried. 10. Drew.

Кроме того, проблемы развития памяти и мышления тесно связаны с вопросами развития иноязычных способностей. Известно, что иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками. Прежде всего необходимо определиться в том, что стоит за этим понятием, из чего (каких компонентов) они (способности) состоят, как их наличие или отсутствие необходимо учитывать.

В психологической литературе способность вообще рассматривается как сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к определенной деятельности. Способность формируется в деятельности на базе тех или иных задатков. Все специфические особенности человека, по утверждению С.Л. Рубинштейна, – это в конце концов различные стороны проявления его способности к учению и труду [8].

Проблема способности тесно связана с вопросом о развитии. Это означает, с одной стороны, что способности не могут быть просто «насажены» из вне, что в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для органического роста, с другой стороны, что они не представлены, не даны в готовом виде и вне всякого развития. С.Л. Рубинштейн утверждает, что в состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции и способы действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. «Ядро способностей – это не усвоенные, не автоматизированные операции, а те психологические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируются качеством этих процессов» [8].

По иному определяет способность А.Н. Леонтьев – «способность есть свойство, готовое к проявлению, к функционированию» [7].

Наряду с общей способностью в психологии особо выделяется способность к учению. Некоторые авторы обозначают ее термином «обучаемость». В дальнейшем это понятие стало более емким. С.Ф. Жуйков дает следующее определение: «Во-первых, обучаемость – синтетическое, многогранное свойство субъекта учения, складывающееся из разных компонентов, во-вторых, компоненты ее проявляются в определенной связи, т.е. структурно, в-третьих, каждый из этих компонентов может быть разной степени выраженности, и благодаря этому возможны различные типы структур обучаемости, в-четвертых, компоненты ее могут неравномерно развиваться, а благодаря этому структура изменяется» [5].

Мы полностью разделяем точку зрения А.А. Леонтьева о том, что «способностей к языку» нет как таковых, а за этим понятием стоит: а) комплекс особенностей типа высшей нервной деятельности и другие индивидуальные особенности, определяющие психологические процессы (общий тип нервной системы, темперамент, характер); б) индивидуальные различия в протекании процессов памяти, мышления, восприятия, воображения и т.п.; в) различия в особенностях личности, связанные с общением [6; 7].

Следует отметить, что способности не являются генетически данными, т.е. врожденными, а формируются в деятельности на основе задатков. Способность – это многогранное свойство субъекта, состоящие из разных компонентов, которые могут быть разной степени выраженности. На развитие иноязычных способностей большое влияние оказывает степень развитости мыслительных процессов школьников.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: авторф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1990. – 16 с.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологий обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 6. – С. 62–65.

3. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.* Требования к организации предоставления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы: науч.-метод. материалы. Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 56 с.

4. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 2 / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.

5. *Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 180 с.

6. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Красанд, 2014. – 178 с.

7. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 219 с.

8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 337 с.

9. *Теплов Б.И.* Психология и психофизиология индивидуальных различий. – Воронеж: Модэк, 2009. – 235 с.

УДК 378.147.311.1

Старкова Марина Владимировна
студентка магистратуры «Тьюторство в образовании и культуре»

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72

сертифицированный коуч ICF ACTP,
преподаватель профессионального цикла специальности «Реклама»

Пермский техникум профессиональных технологий и дизайна, Пермь, Россия
614002, Пермь, Чернышевского, 11, +7 (342) 216-5-116, e-mail: ptptd@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ КОУЧИНГА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РЕКЛАМА»

Marina V. Starkova
Student of Master's Program «Tutoring in education and culture»

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

Certified Coach ICF ACTP

Lecturer of Professional cycle specialty «Advertising» at Perm College of Professional Technology and Design

11, Chernyshevskogo, 614002, Perm, Russia, e-mail: ptptd@mail.ru

THE APPLICATION OF THE TOOLS OF COACHING IN THE TRAINING OF STUDENTS OF SPECIALITY «ADVERTISING»

Аннотация. В статье рассмотрены различные инструменты коучинга, которые применялись при осуществлении образовательного процесса в КГА ПОУ «Пермский техникум профессиональных технологий и дизайна» по специальности «Реклама». Также дано описание этих инструментов и условия их применения. Статья может быть полезна преподавателям, кураторам групп и руководителям учебных проектов.

Ключевые слова: коучинг; реклама; ФГОС; формат конечного результата; индивидуализация.

Abstract. The article describes the various tools coaching, applied in the implementation of the educational process in the Krai State Autonomous Professional Educational Institution «Perm College of Professional Technology and Design». The

© Старкова М.В., 2015

paper contains a description of these tools and their application. The article can be useful to teachers, curators and managers of educational projects.

Key words: coaching; advertising; Federal state educational standard; the format of the final result; individualization.

Согласно требованиям новых ФГОС задача современного образования сводится не к передаче определенной суммы знаний студенту, а к формированию личности, готовой самостоятельно и осознанно заниматься саморазвитием. Однако в техникум приходят учащиеся, уверенные в том, что кто-то постоянно несет за них ответственность – родители, учителя. Например, на вопрос «от кого зависит, получите ли вы красный диплом?», часто звучат ответы типа: «Ну, это как учителя научат». Выбор учебного заведения также бывает обусловлен не интересом к специальности, а какими-то другими причинами, например: «мама сказала, что здесь так красиво, давай сюда поступать», «не поступила в вуз, чтобы время не терять» или вовсе – «маме назло». Возможно, подобное несамостоятельное мышление проявляется именно в учебном процессе в связи с многолетней привычкой воспроизводить готовые ответы и алгоритмы. Студенты ждут инструкций даже там, де их в принципе быть не может, например, при создании творческих работ. Простой вопрос «а чего хочешь ты?» ставит многих в тупик, раньше ведь никто не спрашивал – «что скажете, то и будем делать».

Процесс формирования самостоятельности в саморазвитии, в частности в учебной деятельности, не простой и требует гораздо больше времени, чем «выдача готового ответа», однако он стоит того. Коучинг и его инструменты как раз могут помочь этот процесс ускорить.

Условием реализации ФГОС на всех ступенях образования является соблюдение принципа индивидуализации. В том числе в системе профессионального образования студент имеет право на индивидуальную образовательную программу (ИОП). Поэтому популярной становится профессия тьютора. Однако механизмы внедрения данной профессии пока не отработаны, очень мало действующих тьюторских практик, а индивидуализировать обучение необходимо.

С другой стороны, например, во ФГОС по специальности «Реклама» компетенции, набор знаний, умений и навыков сформулированы так широко, что вполне допускают индивидуализацию и ИОП. То есть это не жесткий стандарт специалиста, которого мы должны готовить по определенному шаблону. Однако как это организовать на практике, если до сих пор у нас преобладает классно-урочная система с жестким количеством часов, закрепленная одна на всех программа, посещаемость студентов – один из важных вопросов.

На самом деле не секрет, что учитель в наше время – это далеко не единственный, не самый полный и не самый достоверный источник информации. К тому же в техникум приходят люди достаточно взрослые, чтобы учиться делать свой осознанный выбор и нести за него ответственность. Однако зачастую этого выбора нет. Чтобы создать такой выбор, необходима особая

образовательная среда – открытое образовательное пространство, которое выходит за пределы образовательного учреждения. Тогда учитель является не транслятором знаний, а, скорее, проводником, который помогает ориентироваться, выявлять познавательный интерес, создавать индивидуальную образовательную траекторию и поддерживает учащегося на пути к его образовательной цели.

Еще в начале прошлого века Александр Нилл [3] писал, что учитель не может конкурировать с индустрией развлечений – телевидением, комиксами, эротическими журналами: «Кто из школьных педагогов способен вызвать такую же бурю аплодисментов как “Битлз”?».

В наше время эта конкуренция обострилась еще сильнее, добавились компьютерные игры, гаджеты, социальные сети и другие интернет-ресурсы... Откуда тут взяться познавательному интересу, если со всех сторон на человека валится поток информации, которая привлекает и удерживает внимание, несмотря на всю ее бесполезность? И плюс ещё школа! А потом мы удивляемся, что современная молодежь ничего не хочет, ни к чему не стремится, все подростки стали «трудными».

По Т.М. Ковалевой [4], индивидуализация, в отличие от индивидуального подхода, это не только разные способы донесения одного и того же содержания, но ещё и разное содержание для разных обучающихся. Ковалева, Зицер, Тубельский так или иначе говорят о том, что индивидуализация должна начинаться прежде всего с отношения учителя к ученику [2; 4; 5]. В традиционной школе учитель – это достаточно авторитарная фигура. Человек, который наделен знаниями, опытом и властью, он главный. В школе Димы Зицера дети называют учителя на «ты» и по имени. Да, учитель больше знает и у него есть опыт, но он общается с детьми на равных. В школе Тубельского дети вообще сами выбирают себе учителя. А еще дети имеют право не ходить на уроки, если не хотят (в школе у Зицера и у А. Нилла) [2; 3]. Вы спросите: «А как они будут работать? Тоже не захотел – не пошел?». Во-первых, в школе у Зицера этим правом мало кто пользуется. Во-вторых, что заставляет нас идти на занятия (на работу): страх или интерес (или что-то еще)? Конечно, современная ситуация в школе оставляет желать лучшего. Как говорит Е.А. Ямбург, «дети мешают учителям заниматься бумажной работой».

Может ли запуганный показателями ОГЭ, ЕГЭ и прочими ИГА учитель воспитать свободного и счастливого человека?

Психотерапевт Милтон Эриксон [1], работая с пациентами, сформулировал базовые принципы отношения к клиенту:

1. С человеком всё ОК (никто не является неудачником, никто не является «трудным», нет безнадёжных ситуаций).
2. У человека есть все необходимые ресурсы для решения стоящих перед ним задач и достижения своих целей.
3. Мотивация человека всегда самая лучшая.
4. Человек всегда выбирает лучший вариант из всех имеющихся альтернатив.

5. Трансформация неизбежна и происходит с любым человеком непрерывно.

Эти принципы он применял к больным с точки зрения медицины людям, так почему мы в своей работе к ученикам (людям с точки зрения медицины здоровым) должны относиться хуже, как к маленьким и глупеньким?

Принципы Эриксона универсальны в общении с коллегами, начальством, подчиненными, детьми, близкими и друзьями. Причем для начала попробуйте их применить к себе. На этих принципах базируется эриксоновский коучинг, инструменты которого можно применять в работе тьютора, куратора, (классного руководителя), учителя и не только. Далее рассмотрим некоторые инструменты.

После того как мы научились относиться к ученику (студенту) как к равному, увидели в нем личность, а не «пустой жесткий диск» для заполнения контентом, необходимо «раскрутить» познавательный интерес, который может быть очень далеко «задвинут» ко второму курсу техникума благодаря «героическим» усилиям родителей и школьного педагогического коллектива. Кроме того, на специальности «Реклама» мы сталкиваемся с проблемой, что студенты сами не знают, чего хотят и зачастую плохо представляют себе свою будущую профессию, и когда начинается профессиональный цикл, возникает непонимание, несоответствие ожиданий реальности.

Для развития познавательного интереса необходимо создать некий образ будущего – кем или каким хочет стать студент по завершении учебы, чего он хочет в жизни достичь, какая у него мечта. Необходимо объяснить важность планирования результата. Так как если сразу начать с вопросов планирования (табл. 1), многие не могут ответить, или дают ответы типа: «сейчас я учусь, вот закончу тогда и буду думать о будущем», или описывают какие-то нереальные фантазии, лишь бы от них отстали. Однако если удаётся преодолеть это сопротивление, тогда есть шанс, что студент будет работать не «из-под палки». Сопротивление бывает очень серьезным, и не только у «трудных», но и у «хороших» учеников, которые привыкли получать и воспроизводить готовые единственно правильные ответы. Ведь их никто никогда не спрашивал о том, чего они хотят, а даже если и спрашивал, то не прислушивался к ответу.

Таблица 1

Четыре вопроса планирования

Со стороны	Сам себе	Примечание
Чего ты хочешь?	Чего я хочу?	Цель в формате конечного результата
Как ты можешь этого достичь?	Как могу достичь?	План – шаги, действия, ресурсы
Зачем тебе это надо?	Зачем это мне?	Ценности (ради чего большего, чем сама цель, от чего придется отказаться?)
Как ты поймешь, что достиг этого?	Как пойму?	Конечный результат, подтверждение

Эти вопросы можно задавать в разном порядке и столько раз, сколько нужно, чтобы выйти на тот результат, который устроит в данном случае обоих: и преподавателя и студента. Но главное, что учащийся должен сам найти то, что он действительно хочет САМ – не потому, что так принято или этого хотят от него окружающие. Это не всегда получается с первого раза. У некоторых не получается вообще, тогда им просто выдается задание по выбору.

На специальности «Реклама» достаточно легко направить запрос студента в профессиональное русло, так как большинство «проблем», озвучиваемых студентами, лежат в сфере коммуникации, творчества или бизнеса. Например, студентка заявила, что ее интересуют манипуляции, на вопрос, зачем тебе это надо, она ответила, чтобы управлять людьми, чтобы они меня слушались. В общем, после серии вопросов выяснилось, что она «не хочет быть тряпкой». Далее мы вышли на приемы эффективного общения, которые необходимы в деятельности рекламного агента. Наверное, преподаватель-профессионал, зная мечту студента (учащегося), также сможет найти способы мотивировать его на изучение своего предмета.

Чтобы мечта превратилась в цель, ее нужно сформулировать в формате конечного результата (табл. 2).

Таблица 2

Формат конечного результата

Цель должна быть:	Правильно	Не правильно
S конкретна	ежемесячный доход	денег
M измерима	100000 рублей	много
A амбициозна (цель должна вдохновлять)	100000 – вдохновляет	5000 – не вдохновляет
R достижима	100000 рублей достижимо	100000 марсианских крон – не очень
T определена во времени	с 10 ноября 2015 года	когда-нибудь потом, в будущем
+ позитивная формулировка	Хочу быть богатым и здоровым	Не хочу быть бедным и больным
+ экологичность (соотнесена с другими целями)	Не мешает другим важным сферам – семье, образованию и пр.	Придется отказаться от чего-то более ценного
+ в сфере контроля (зависит от меня)	Заработать	Получить в наследство

Запрос не всегда можно измерить. Например, в чем измерить уверенность в себе или креативность? Тут поможет шкала состояния от 1 до 10. Вопрос звучит так: «По шкале от 1 до 10 – насколько ты сейчас уверен в себе?» – «На 5.» – «А что нужно сделать, чтобы стало на 6?» «Что для тебя уверенность в себе на 10?»

Кроме того, когда человек не верит в свои силы и боится даже мечтать, говорит, что то, чего он хочет, невозможно, то можно отодвинуть мечту во

времени: сейчас невозможно, а когда? Через пять лет (через 10 и т.д.) возможно? А какие знания, умения тебе понадобились, чтобы это осуществить?

Далее движемся по шкале в обратном направлении из будущего в настоящее: за 5 лет (три, год) до этого, что ты уже знаешь, умеешь, на каком ты этапе? А что ты можешь сделать прямо сейчас?

Таким образом, главным инструментом учителя становится вопрос, а не выдача готовых ответов. Конечно, это занимает довольно много времени и в идеале необходимо индивидуальное общение. Однако можно посвятить этому несколько уроков в самом начале профессионального цикла, научить студентов этим инструментам, дать в качестве домашнего задания. Принципы Эриксона пригодятся для представителей профессий, работающих с клиентами, – фотографов, парикмахеров, закройщиков, страховых агентов, специалистов по гостиничному сервису и туризму и пр. На учебной практике, в курсовом и дипломном проектировании данные инструменты незаменимы при определении темы проекта. Ведь если тему выбирает сам студент, по принципу личного интереса, то тогда он сам с энтузиазмом работает над проектом, так как ему это надо и он знает, для чего он делает это.

Структура коучинговой сессии удачно накладывается на структуру учебного занятия. Состоит она из следующих этапов: раппорт, контракт, четыре вопроса планирования, формат конечного результата, создание опыта, шаги (действия), объявленная ценность, признание.

Раппорт – это создание и поддержание комфортного состояния для участников. Это может быть, как у Зицера, – создание атмосферы

Контракт – это договоренность о наилучшем результате сессии. Можно в начале урока спросить: «А что будет для вас наилучшим результатом этого урока?». Возможно, в первый раз учащиеся не смогут ответить ничего внятного. Может быть, это будут ответы «узнать что-нибудь новое», «уйти пораньше», а может быть, «получить хорошую оценку». В любом случае это повод задуматься, и со временем ответы станут более осознанными.

Хорошо, если учащиеся представляют себе не только краткосрочный результат конкретного занятия, но и конечный (долгосрочный) результат обучения или проекта. Эту задачу можно решить с помощью инструмента «колесо баланса» (см. рисунок). Например, такое колесо студенты «составляли» для создания образа будущего специалиста по рекламе.

Рисунок. «Колесо баланса»

При этом каждый студент сам для себя определял направление и степень развития того или иного качества на данный момент по десятибалльной шкале. Таким образом, каждый наметил себе индивидуальную траекторию развития профессиональных компетенций, что также способствует повышению осознанности и ответственности за результат обучения в учреждении СПО. Особенно интересно вернуться к этому «колесу» в конце учебного года и сравнить, что изменилось: по каким направлениям есть рост, по каким нет и почему. Может быть, представление вообще изменилось, тогда его необходимо откорректировать и построить новые планы на следующий учебный год.

Формат конечного результата включает в себя SMART (цель S – конкретна, M – измерима, A – достижима, R – реалистична, T – определена во времени), позитивную формулировку (без отрицаний), экологичность (т.е. цель соотносится с другими целями человека) (см. табл. 2). Также цель должна быть под контролем того, кто к ней стремится.

Цель урока можно формулировать вместе с учениками, например, при объяснении новой темы в таком виде (табл. 3).

Таблица 3

Формулирование цели урока

Тема: Модели рекламного воздействия		
Что я знаю по теме?	Что я хочу узнать?	Результат
ничего	Что это такое и зачем нужно?	
	Какие модели бывают?	
	Как и где применять?	

В начале необходимо заполнить первые две колонки. Как правило, этот этап не вызывает трудностей – учащиеся сами предлагают подходящие вопросы и, таким образом, берут часть ответственности за исход занятия на

себя. Колонка «Результат» заполняется по итогам урока, здесь логично будет разместить самооценку ученика, например, ответ на вопрос: «Как я понял тему и что я сделал для этого?»

В зависимости от объема темы этап формулирования конечного результата может занимать часть урока, либо весь урок и даже несколько занятий в начале освоения нового модуля.

Поиск ответов на вопросы, поставленные в начале изучения материала, может стать частью этапа *Создание опыта*. Ведь преподаватель – это лишь один из источников информации, тем более что в любом учебном заведении есть библиотека, доступ в интернет – для этого даже не обязательно идти в компьютерный класс (если, конечно есть Wi-Fi) и не запрещать ученикам пользоваться мобильными устройствами. В настоящее время в нашем техникуме разрабатывается проект тьюторского сопровождения ИОТ обучающихся по специальности «Реклама», где будет выявляться возможность включения в учебный процесс альтернативных образовательных источников с целью выхода в открытое образовательное пространство за пределами техникума.

Для решения творческих задач подойдет технология У. Диснея, которая проходит в три этапа. Первый этап – «Мечтатель», второй – «Реалист» и третий – «Конструктивный критик». Задача «мечтателя» мечтать так, как будто возможно всё и нет никаких препятствий на пути к цели (которая сформулирована в ФКР, чтобы не уйти в фантазирование), главное в этом этапе – полностью убрать критику. Задача «реалиста» – составить план реализации проекта по шагам и определить необходимые ресурсы. Задача «критика» – это не задавить идеи мечтателя на корню, а конструктивно критиковать, т.е. определить слабые пункты плана и предложить способы их усиления. Если проект небольшой и не требует много ресурсов (например, разработать концепцию рекламного плаката), то достаточно будет одного-двух академических часов, а разработка большого проекта, такого как проведение конкурса плакатов социальной рекламы, потребует и больше времени.

Что касается организации, то работа по технологии происходит следующим образом: на первом этапе все члены творческой группы становятся «мечтателями». Если есть возможность, то можно помещение, в котором проходит мероприятие, оформить соответствующим образом – добавить ярких красочных «пятен» (картин и фотографий на стенах, воздушных шаров, цветов и т.п.), убрать парты, сесть в круг (по возможности на мягкую мебель), т.е. создать творческую атмосферу. «Мечтатели» по очереди озвучивают свои идеи, кто-то все идеи записывает, если время ограничено, то ещё один из участников следит за временем.

Далее все записанные идеи передаются в руки «реалиста». На самом деле «реалистами» становится та же творческая группа. При этом необходимо, как минимум, сменить положение в пространстве – перейти в другую часть помещения как максимум создать рабочую атмосферу, изменить оформление –

вместо картин – графики и диаграммы, вместо мягких кресел – офисная мебель или имитация. Теперь идет работа с идеями «мечтателей» – составляется план реализации, определяются необходимые ресурсы и их источники, при чем «реалисты» «мечтателей» не критикуют, а просто планируют.

На третьем этапе группа играет критиков, опять необходимо сменить место и/или его оформление – тут должна царить атмосфера строгости. Результатом работы «критиков» должен стать окончательный план, который реально можно осуществить в заданных условиях.

Так же как и на первом этапе, на втором и третьем необходимо записывать результаты и, при необходимости, следить за временем.

С помощью этой технологии учащиеся разрабатывали концепцию студенческого рекламного агентства, проект мастерской для студентов специальности «Реклама», план создания рекламного видеоролика, промоакции и т.д.

Шаги (действия). В коучинговой сессии здесь прописываются действия (обычно три), которые клиент готов совершить на пути своего развития или достижения цели в ближайшие 72 часа. На учебном занятии это повод для формулировки домашнего задания, и оно также может быть индивидуальным, например, кто-то захочет найти и изучить дополнительный материал по теме, другой – подготовить презентацию, третий – посмотреть фильм, четвертый – посетить мероприятие или выставку.

Объявленная ценность. На данном этапе подводятся итоги. Можно заполнить колонку «Результат» в таблице, но главное – каждый участник должен для себя ответить на вопрос: «Что ценного я получил на этом занятии?» (в том числе и преподаватель). Это очень важно, так как способствует мотивации к учебе. Очень часто реальная польза бывает гораздо выше, чем та, которая была заявлена при формулировании цели, но остается недооцененной, так как мы склонны обращать внимание на недостатки, ошибки и прочие негативные моменты. Привычка находить ценность на уроках затем может перейти в реальную жизнь, что заметно улучшит ее качество.

Признание – это благодарность за тот опыт, который коуч (в данном случае учитель) получил от занятия, и ценность, которую он извлек для себя. Признание помогает учащимся повысить уверенность в себе, а также вдохновляет на дальнейшие успехи.

Еще один, очень полезный, инструмент, которым должен овладеть учитель и научить своих учеников, – это позитивная обратная связь. Это мощное средство мотивации. Как уже упоминалось, увидеть ошибки гораздо легче, и для учителя это не составляет никакого труда. Но, как говорится, хочешь поругать, сначала похвали. При определенной практике можно научиться находить позитивные моменты и поводы для похвалы. Даже за неправильно сделанную работу можно поблагодарить – ведь теперь у вас на руках есть образец того, как делать не надо.

Конечно, здесь рассмотрены далеко не все инструменты коучинга и ситуации их применения. И, наверное, не на каждом уроке можно и нужно их

применять. Однако включение подобных занятий не только в профессиональные и общеобразовательные модули, но особенно в работу куратора (классного руководителя) может способствовать повышению осознанности в учебе, развитию навыков самооценки, умения ставить и достигать целей и в целом самостоятельности и даже предприимчивости учащихся. Ведь по большому счету не так важно, будет ли выпускник работать по той специальности, которую он получил в учреждении среднего специального образования, как то, сможет ли он самостоятельно решать свои задачи во «взрослой» жизни.

Список литературы

1. *Аткинсон М., Чойс Р.Т.* Наука и Искусство коучинга: Пошаговая система коучинга. – Киев: Companion Group, 2009. – 256 с.

2. *Зицер Д.* Дети как игрушки? [Электронный ресурс]. – URL: http://letidor.ru/article/deti_kak_igrushki_73319/.

3. *Нилл А.* Саммерхилл – воспитание свободой [Электронный ресурс]. – URL: http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/1017578/Nill_-_Sammerhill_-_vospitanie_svobodoy.html.

4. Профессия тьютор / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) и др. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

5. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе) / под ред. А.Н. Тубельского. – М.: Изд-во Моско. центра вальдорфской педагогики, 1996. – 336 с.

УДК 37.016:811

Хазиева Алена Марсилевна
студентка магистратуры факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72,
e-mail: alyona-hazieva@yandex.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА

Alena M. Khazieva
Graduate Student of the Faculty of the Foreign Languages

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: alyona-hazieva@yzndex.ru

PROBLEM TEACHING AS A BASIC CORE OF LEARNING OF THE 8 FORMSECOND LANGUAGE STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена проблемному обучению на базе освоения второго иностранного языка. Рассмотрено понятие и особенности проблемного обучения, психологические и лингвистические основы обучения второму иностранному языку, а также понятие сопоставительного подхода при обучении второму иностранному языку.

Ключевые слова: проблемное обучение; методика обучения; сопоставительный подход.

Abstract. Article is devoted to problem teaching on the basis of training of the second foreign language. The concept and features of problem teaching, psychological and linguistic bases of training of the second foreign language, and concept of comparative approach by training of the second foreign language are touched upon.

Key words: problem-based learning; teaching methodology; comparative approach.

Проблемное обучение в школьной практике появилось благодаря исследовательскому поиску творчески работающих учителей, которых не устраивает серость и однообразие традиционных комбинированных уроков. Да и специфика преподавания иностранных языков такова, что освоение новых знаний, незнакомых пластов культуры происходит активнее в условиях

© Хазиева А.М., 2015

разрешения противоречия между тем, что ребенок уже знает, и тем, чем предстоит овладеть.

Работа с информацией на иностранном языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: умения анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы. Поэтому процесс обучения немецкому языку как второму иностранному языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников. Обучение иностранному языку в современных быстро меняющихся условиях предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования [7].

Стоит отметить, что технология развития продуктивной творческой мыслительной деятельности учащихся появилась под названием *problem solving*, которое в отечественной педагогике было соотнесено с понятием «проблемное обучение», несмотря на дословный перевод – «решение проблем». Становление проблемного обучения в отечественной психологии и педагогике XX в. связано с именами С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, В. Оконя, Т.А. Ильина, И.Я. Лернера, А.В. Брушлинского, Г.К. Селевко, М.И. Махмутов и др. В их теоретических работах были освещены различные аспекты проблемного обучения:

– психолого-педагогические основы проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В. Оконь, И.А. Зимняя, И.А. Ильницкая, Л.В. Остапенко, Е.В. Ковалевская и др.) [4; 5; 7];

– проблемность в различных подходах к преподаванию иностранных языков (И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Г.И. Гонтарь, Е.Ю. Долматовская, И.Л. Андреева и др.) [3];

– проблемная ситуация и проблемная задача при обучении иностранному языку (И.А. Зимняя, Т.П. Савицкая, Н.В. Самсонова, Е.Л. Мельникова, И.И. Меркулова, С.П. Микитченко, В.В. Сафонова и др.) [6; 8];

– уровни проблемности содержания обучения иностранному языку (Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, И.А. Зимняя, С.К. Закирова и др.) [3].

Не стоит забывать, что ФГОС, принятый в 2013 г., определил личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной общеобразовательной программы, которыми должен овладеть каждый учащийся, независимо от того, использует ли учитель традиционное или проблемное обучение.

Деятельность учителя, работающего по ФГОС, почти полностью соответствует деятельности преподавателя, использующего технологию проблемного обучения, а именно: этапы урока, главные цели урока, формы урока, формулирование заданий для обучающихся, результаты обучения и т.д.

Таким образом, нетрудно заметить, что проблемное обучение отвечает главным требованиям современного ФГОС.

Подробно рассмотрев особенности проблемного обучения, находим уместным сделать вывод о том, что проблемное обучение является одним из эффективных средств для реализации требований ФГОС, а именно формирования всесторонне развитой личности.

Впоследствии психолого-педагогические исследования в области проблемного обучения, творчества и творческого мышления позволили разрабатывать и совершенствовать технологию проблемного обучения по различным школьным дисциплинам, и в частности по иностранному языку (Р.П. Мильруд, Е.Л. Мельникова, В.В. Сафонова, И.Л. Бим, И.А. Зимняя и др.). Важно подчеркнуть, что анализ литературы [2, с. 24–31] по истории проблемного обучения свидетельствует об отсутствии единого понятия проблемного обучения. В ней предлагается множество терминов и определений, например: проблемный подход (Т.И. Шамова), требующий обязательной организации проблемной ситуации [9]; проблемный метод (В. Оконь) как путь и способ решения педагогических задач [7]; проблемное обучение как тип обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), если рассматривать его как относительно самостоятельную дидактическую систему [5].

Наиболее употребительным и часто используемым является термин «проблемное обучение», который, однако, разными психологами, педагогами и методистами трактуется по-разному.

Известный психолог С.Л. Рубинштейн рассматривает проблемное обучение в качестве одного из действенных средств решения таких сложнейших задач, как развитие познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления (Рубинштейн, 1958).

Немаловажным представляется раскрыть понятие «проблемное обучение» с точки зрения методики преподавания иностранных языков. В.В. Сафонова отмечает, что проблемное обучение иностранному языку можно определить как деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями [8].

Ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных условиях признается коммуникативно-когнитивный подход. В методике обучения ИЯ2 коммуникативно-когнитивный подход является отличительной особенностью процесса обучения. Выделяя когнитивный принцип как самостоятельный, делается особый акцент на учет закономерностей познавательного характера при овладении языком и особенностей ментальной деятельности учащихся. В обучении иностранному языку когнитивный принцип сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий учащихся [10, с. 4].

Сопоставительный (контрастивный) подход при обучении ИЯ2 также очень важен. У школьников есть возможность выявлять различия между

языками и искать сходство в них. При изучении ИЯ2 большую помощь оказывает опора на родной язык и ИЯ1, особенно на английский язык, так как немецкий и английский языки относятся к одной группе языков – романо-германской – и имеют много общего.

Раскроем значение понятия «сопоставительный подход» в лингвистическом плане. Сопоставительный подход (СП) – это исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности [1]. СП направлен в первую очередь на выявление различий между двумя сравниваемыми языками и поэтому называется также контрастивным. Сопоставление как разновидность сравнительного изучения языков отличается от других видов лингвистического сравнения, хотя в целом СП смыкается с общими принципами типологии, будучи применимым к языкам независимо от их генетических отношений. Он особенно эффективен применительно к родственным языкам, так как их общие и различные черты проступают наиболее ярко на фоне сходных черт (URL: www. academic.ru).

При изучении ИЯ2 языковые системы накладываются друг на друга в сознании человека, поэтому изучающих два ИЯ условно называют билингвами. С точки зрения психологии билигвизм определяется как «механизм владения» двумя языками. С позиции лингвистики – это следствие лингвистических явлений, лежащих в основе языковых контактов. Овладение двумя ИЯ предполагает возникновение двух новых следовых систем в коре головного мозга обучающихся. Поскольку следовые системы взаимодействуют определенным образом и вторичная следовая система образуется при непосредственном участии первичной, то и механизмы сличения и выбора, выработанные для первого и родного языка, продолжают функционировать, и импульсы, еще не имеющие своего следа, вступают во взаимодействие с чужим следом.

Для оптимизации процесса обучения немецкому языку как ИЯ2 на базе английского необходимо учитывать влияние ИЯ1. Использование сопоставительного подхода, в основе которого лежат такие психологические механизмы, как билингвизм, перенос, понимание письменной речи и узнавание при чтении, опора на прошлый опыт, ассоциации, языковая догадка и установка, а также знание лингвистических основ, обеспечивают успешность овладения ИЯ2, что и отличает процесс обучения ИЯ2 от ИЯ1. Так как основной целью обучения иностранным языкам является овладение иноязычным общением на уровне элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании, письме и в чтении, считается логичным делать упор в обучении на лексическую сторону речевой деятельности, от которой напрямую зависит уровень сформированности коммуникативных компетенций. Лексические единицы ИЯ1 и ИЯ2, наряду с грамматическими, являются исходным и необходимым строительным

материалом, с помощью которого осуществляется речевая деятельность, и поэтому составляют один из основных компонентов содержания обучения ИЯ2.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Ермаков Д.С.* Обучение решению проблем и проблемное обучение // Вестник Университета Российской академии образования. – 2005. – № 4. – С. 24–31.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
5. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1977.
6. *Мельникова Е.Л.* Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., 2002. – 168 с.
7. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968.
8. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. – М.: Еврошкола, 2001.
9. *Шамов А.Н.* Когнитивный подход в обучении лексической стороне иноязычной речи: учеб. пособие. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012.
10. *Щепилова А.В.* Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // ИЯШ. – 2003. – № 12. – С. 4.

УДК 371.322.1

Царёва Мария Вячеславовна
студентка магистратуры факультета иностранных языков

e-mail: tmw92@mail.ru

Безукладников Константин Эдуардович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков

e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Maria V. Tsareva
Student of Master`s Program of Foreign Languages Faculty

e-mail: tmw92@mail.ru

Konstantin E. Bezukladnikov
PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Language Education

e-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

INDEPENDENT WORK AS BASIS OF VERBAL AND COGNIIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье дано рабочее определение самостоятельной работы младших школьников как специфического средства организации и управления учебной деятельностью школьников, основанной на принципах самодеятельности и самоорганизации.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в школе; самостоятельная работа; виды самостоятельной работы; формирование самостоятельной деятельности.

© Царёва М.В., Безукладников К.Е., 2015

Abstract. In the article a working definition of pupils independent work is given as specific means of the organization and management of the educational activity based on the principles of amateur performance and self-organization.

Key words: a foreign language teaching at school; independent work; types of independent work; formation of independent activity.

Одна из главных задач школы – направить весь учебно-воспитательный процесс на формирование способности учащихся к самостоятельной деятельности. Опыт учителей-новаторов показывает, что этого можно достичь, построив его (учебно-воспитательный процесс) на принципах самодеятельности, самоорганизации и развития, предложенных Л.М. Фридманом [4]. В данной статье хотелось бы остановиться более подробно на первых двух принципах.

Принцип самодеятельности определяет мотивационно-потребностную сторону организации и проведения учебного процесса. Суть его заключается в том, чтобы учащиеся чувствовали себя полноправными субъектами этого процесса, свободными в творческом достижении принятых целей обучения. Операционно-деятельностная сторона определяется принципом самоорганизации, из которого следует, что важнейшей задачей учителя является обучение навыкам и умениям рационального учебного труда.

Вышеуказанные навыки и умения формируются в процессе учебной деятельности. Это весьма сложный и длительный процесс. У учеников, приходящих в школу, учебная деятельность еще не сформировалась. Все делает учитель: ставит учебную задачу, дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, и если она не выполнена, то определяет, какие ее элементы должны быть доработаны. Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления, без вмешательства учителя, другими словами, процесс формирования учебной деятельности – есть процесс формирования учебной самостоятельности школьников посредством самоорганизации. Она (самостоятельность) начинается с подражательных действий на ступени совместной деятельности учителя и учащихся, проходит через стадию возникновения осознанности и произвольности собственных психических процессов, стадию воспроизведения усвоенных действий к стадии творческой деятельности.

Принято выделять три ступени самостоятельности, которые проходит ученик в процессе формирования этого качества: репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую, творческую. Наиболее важной является низшая ступень формирования самостоятельности, так как она служит основой развития и совершенствования данного качества деятельности. На это

обращается внимание в трудах А.Н. Леонтьева, который видел важность данного этапа в том, что на нем ученик наблюдает и осознает образец действия, подлежащего усвоению. Л.С. Выготский считал, что «... центральным для всей психологии обучения моментом является возможность перехода от того, что ребенок умеет к тому, что он не умеет с помощью подражания» [Цит. по: 3].

В методической литературе в качестве адекватной учебной деятельности, в процессе выполнения которой формируется такое важное свойство личности, как самостоятельность (имеется в виду прежде всего формирование у школьников общеучебных умений, ориентированных на обеспечение самостоятельной учебной деятельности, построенной целиком на самоорганизации и самоконтроле), рассматривается самостоятельная работа.

Для успешного овладения иностранным языком крайне важно, чтобы в школе было место, своего рода центр, куда бы учащиеся могли прийти после уроков, послушать иноязычную речь, «поговорить» с диктором или в парах со своими партнёрами (а может быть, и группой), почитать что-то на английском языке, правильно подготовить домашнее задание, устранить образовавшиеся пробелы в знаниях; место, где они могли бы посмотреть мультфильм на английском языке. По мнению зарубежных методистов, такой центр является ключевым компонентом в учебном процессе; он призван помочь учащимся приобретать навыки в умения, необходимые для успешного овладения иностранным языком, и служить важным средством развития самостоятельности. Своего рода центром в условиях школы может стать кабинет иностранного языка [1].

Ежедневно, приходя в кабинет иностранного языка во внеурочное время, учащиеся получают возможность выполнять с заданной учебной задачей достаточное количество самостоятельных действий и операций по формированию и совершенствованию языковых навыков, развитию речевых умений.

Исходя из ступеней самостоятельности выделяют виды (этапы, ступени) самостоятельной работы. Так, И.Т. Качан выделяет копирующий, воспроизводящий, собственно самостоятельный этапы; Н.Б. Фадеева – воспроизводящий, преобразующий, творческий виды самостоятельной работы; А.Т. Малышева – репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую ступени самостоятельной работы; З.Ю. Тарвидене – рецептивные, репродуктивные, творческие виды самостоятельной работы; A. Wenden – технический, концептуальный и собственно самостоятельный виды. Задачам нашей статьи наиболее соответствует выделение воспроизводящего, преобразующего и творческого вида самостоятельной работы [1].

Все ли три вида самостоятельной работы будут присущи младшим школьникам при работе в кабинете иностранного языка во внеурочное время? Нам представляется, что нет. Самостоятельная работа творческого вида будет

присуща учащимся средней и старшей ступеней обучения, так как в начальных классах самостоятельность только начинает формироваться, а это довольно длительный процесс, но первые два вида самостоятельной работы (воспроизводящий и преобразующий) будут способствовать формированию репродуктивно-подражательной и поисково-исполнительской учебной самостоятельности школьников, что впоследствии создаст основу для перехода к творческой самостоятельной работе, а следовательно, к подлинно самостоятельной учебной деятельности школьников посредством самоорганизации.

Формирование репродуктивно-подражательной самостоятельности предполагает активизацию элементарных психических функций: наблюдения, осмысления, анализа и сравнения, включающих операции распознавания, сличения, вычленения, выделения и запоминания существенных признаков объекта. На этом этапе ученики не совершают таких действий, как самостоятельный выбор или комбинирование языковых единиц, поэтому степень их самостоятельности незначительна. Школьникам особенно нужна помощь, которая носит направляющий, объясняющий, организующий и корригирующий характер. Цель, объем самостоятельной работы, раскрытие значения ее выполнения задаются извне. Учащихся нужно предупредить о трудностях и возможных ошибках, им необходимо дать рекомендации о том, как выполнить данную работу, обучить их последовательности выполнения заданий, создать условия для их выполнения.

На этом этапе целесообразно формировать у учащихся произвольность действий. Этому способствует выполнение действий в определенной последовательности, согласно инструкциям (при этом они ограничены во времени); обучение навыку соизмерять свои возможности с результативностью учебной деятельности; обучение оценивать результаты своей деятельности.

В результате самостоятельной работы воспроизводящего вида учащиеся начальных классов приобретают умения:

- принять учебную цель (знают, зачем выполняют упражнение);
- уяснить последовательность выполнения задания;
- накопить опорные факты и способы деятельности;
- выполнять задание рациональным способом;
- адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Главное самостоятельной работы воспроизводящего вида мы усматриваем в том, что она содействует накоплению учащимися опорных фактов и способов деятельности, навыков и умений, их прочному закреплению, создает необходимые условия для перехода школьника к выполнению заданий более высокого уровня самостоятельности.

Этот более высокий уровень представлен самостоятельной работой преобразующего вида. На нем происходит формирование поисково-исполнительской самостоятельности. Это предполагает актуализацию таких психических функций, как анализ и синтез, сравнение, операции выбора,

набора (составление целого из частей), комбинирования, что возможно через принятие учеником поставленной перед ним задачи и отыскивание путей ее решения. В ходе выполнения самостоятельной работы преобразующего вида полная ориентировочная основа действия уступает место широкому использованию ориентиров и опор, которые постепенно приобретают все более свернутый характер. Самостоятельная работа преобразующего вида также требует управления ею со стороны учителя, однако оно носит скорее направляющий, чем объясняющий характер, хотя в отдельных случаях могут даваться дополнительные указания, советы, повторные рекомендации о способах ее выполнения.

В результате этого вида самостоятельной работы младшие школьники приобретают умения произвести операции выбора, набора (составление целого из частей), комбинирования, принять учебную задачу и отыскать пути ее решения.

В заключение хотелось бы отметить, что нет четкой границы между самостоятельной работой вышеназванных видов. Одни задания могут быть присущи самостоятельной работе воспроизводящего вида, а другие – преобразующего.

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической и методической литературе. Ряд авторов избегают употреблять термин «самостоятельная работа» и используют только термин «самостоятельная деятельность», некоторые употребляют понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа учащихся» как синонимичные (на основании такого отождествления внимание исследователей концентрируется на предметной (содержательной) стороне, самостоятельной работы без достаточного соотнесения ее с личностной (процессуальной) стороной деятельности школьника), другие рассматривают понятие самостоятельной деятельности как более широкое по отношению к самостоятельной работе, включая в него самоорганизацию, самоуправление, самоконтроль и самостоятельную работу. Иногда самостоятельная работа противопоставляется урочным формам работы учащихся.

В современной дидактике самостоятельную работу рассматривают как один из методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Часто в литературе определяют самостоятельную работу как основную и специфичную часть процесса обучения или форму организации учебного процесса, а также как средство организации и управления коммуникативно-познавательной деятельностью учащихся. Многие определяют самостоятельную работу как форму организации или вид учебной деятельности. Всесторонне анализируется вопрос, связанный с самостоятельной работой, в исследованиях П.И. Пидкасистого, который рассматривает ее в системе учебного процесса и как специфическое средство

организации управления самостоятельной деятельностью учащихся и как форму учебно-научного познания, т.е. вид познавательной деятельности учащихся [Цит. по: 3].

Большинство из вышеуказанных определений касаются самостоятельной работы вообще, безотносительно места проведения и этапа обучения. В нашей статье самостоятельная работа рассматривается в связи с обучением английскому языку в начальной школе.

В статье мы попытались дать рабочее определение самостоятельной работы младших школьников в кабинете иностранного языка во внеурочное время как специфического средства организации и управления учебной деятельностью школьников, основанной на принципах самодеятельности и самоорганизации, которое не только способствует выполнению учеником самостоятельных действий, операций по формированию и совершенствованию навыков, развитию речевых умений, но и обеспечивает формирование репродуктивно-подражательной и поисково-исполнительской учебной самостоятельности школьников.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: авторф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1990. – 16 с.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологий обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 6. – С. 62–65.

3. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.* Требования к организации представления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы: науч.-метод. материалы / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 56 с.

4. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

УДК 378.014.15

Лапенькова Лариса Александровна
магистрант факультета правового и социально-педагогического образования

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: larislap@yandex.ru

ОБЩИЕ ОРИЕНТИРЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧАСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Larisa A. Lapenkova
Graduate Student of the Faculty of Legal and Socio-Pedagogical Education

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: larislap@yandex.ru

GENERAL GUIDELINES OF STATE POLICY IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION IN THE PART OF THE ACADEMIC MOBILITY

Аннотация. В статье рассматриваются особенности, виды, проблемы и тенденции развития академической мобильности в рамках модернизации высшего образования в Российской Федерации, представлены общие ориентиры государственной политики в сфере высшего образования в части академической мобильности на основе сравнения (методом текстуального анализа) двух государственных программ (утратившей силу и действующей в настоящее время).

Ключевые слова: академическая мобильность; высшее образование; государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.; целевые показатели (индикаторы).

Abstract. The article discusses the features, types, problems and tendencies of development of academic mobility in the framework of the modernisation of higher education in the Russian Federation, presented the General guidelines of the state policy in the sphere of higher education in the part of the academic mobility on the basis of comparison (method of textual analysis) of two state programs (invalid and valid now).

© Лапенькова Л.А., 2015

Key words: academic mobility; higher education; state program of the Russian Federation «Development of education» for 2013–2020»; the Federal law «On education in Russian Federation»; Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period till 2020; targets (indicators).

Развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала – одна из шести основных задач, вытекающих из целей Болонского процесса, ставшая в настоящее время одной из приоритетных задач проходящей в Российской Федерации образовательной реформы. От ее успешной реализации в значительной мере зависит также решение и другой задачи стратегического масштаба – создания основ инновационной экономики в России.

Академическая мобильность представляет собой важный инструмент обеспечения должного уровня инновационной активности и повышения качества человеческого капитала. Мировые процессы глобализации делают академическую мобильность одним из решающих факторов достижения состояния национальной конкурентоспособности. В этой связи академическая мобильность давно уже перешагнула рамки образовательной сферы и стала ключевой проблемой социально-экономической политики современного постиндустриального государства [7].

Под мобильностью студентов понимается возможность продолжения части образовательного цикла за пределами «родного» вуза. Отметим, что речь не идет о новом явлении. Уже в Средние века в странах Западной Европы студенты переходили из одного университета в другой с целью прослушать лекции известных профессоров.

Во времена СССР мобильность тоже существовала (например, стажировки преподавателей и студентов в других вузах, в том числе зарубежных), но эпизодически и, как правило, на непродолжительный срок. Поэтому трудно назвать это явление академической мобильностью, подразумевающей в современном значении обучение, длящееся один или несколько семестров. Развитие же массовой академической мобильности, переход к академической мобильности как обязательной составляющей образовательного процесса является тем новым, что в связи с присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу в 2003 г., должно способствовать интеграции российской высшей школы в европейскую систему высшего образования. На сегодня данный процесс является одним из принципов государственной политики, зафиксированных законодательно.

Так, развитие академической мобильности провозглашено российским руководством в качестве одного из государственных приоритетов. Об этом, например, было заявлено президентом Российской Федерации на саммите G8 в 2006 г. в Санкт-Петербурге. Отмечалась, в частности, необходимость расширения международных сетей академической мобильности студентов, преподавателей и исследователей, обеспечения широкого обмена накопленным опытом, идеями и экспертным знанием в сфере образования и инноваций.

Соответствующий курс был подтвержден также в приоритетном национальном проекте «Образование».

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. мобильность охарактеризована как одно из ключевых личностных качеств, необходимых для инновационного развития предпринимательства в России. Усиление академической мобильности названо одним из приоритетов в образовании, наряду с развитием сетевой организации образовательных и исследовательских программ. Говорится об эффективном стимулировании академической мобильности студентов и преподавателей, как внутри страны, так и международной, содействии образовательной миграции [12].

Несмотря на частое употребление термина «академическая мобильность», официального и вполне определенного толкования данного понятия в России пока не существует. Ведь даже сейчас, характеризуя академическую мобильность, мы не можем дать однозначную оценку этому понятию. Что это – процесс, явление, инструмент, фактор, возможность, обучение, личностное качество, а может быть, способ развития, деятельность?

В тексте Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон «Об образовании в РФ») словосочетание «академическая мобильность» встречается дважды:

– в п. 3 статьи 15 данного закона в контексте требований к договору о сетевой форме реализации образовательных программ, в котором говорится о необходимости указывать «порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы»;

– в п. 2 статьи 105 о содействии Российской Федерации международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников системы образования [17].

В первом случае при сетевой форме реализации образовательных программ, которая обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также (при необходимости) с использованием ресурсов иных организаций, речь идет об академической мобильности, представляющей собой один из видов реализации сетевой формы обучения. Во втором – о глобализации процессов преобразования системы российского высшего образования.

Как видим, Федеральный закон «Об образовании в РФ», оперируя данным понятием, не раскрывает его. Другие нормативные правовые акты в сфере российского образования также не содержат дефиниции «академическая мобильность» [17].

В рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1996 г. заявлено об академической мобильности как о перемещении кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований. Данное понятие не предполагает эмиграцию или длительное обучение (работу) за рубежом.

Также на конференции европейских министров высшего образования «Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» в Левене/Лувен-ла-Неве (2009 г.) отмечалось, что мобильность студентов, исследователей и сотрудников высшей школы повышает качество программ и научных исследований, усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования, имеет важное значение для развития личности и решения проблемы трудоустройства, формирует уважение к многообразию, способность понимать другие культуры, побуждает к языковому плюрализму, расширяет сотрудничество и конкуренцию между высшими учебными заведениями [7].

Иными словами, в Европе академическая мобильность является востребованным социальным, экономическим и политическим процессом. Поддержка развития академической мобильности студентов осуществляется посредством различных программ (ERASMUS, COMMETT, LINGUA, TEMPUS, LEONARDO, MARIE CURIE и др.). Такое целенаправленное развитие академической мобильности студентов служит средством расширения международного рынка подготовки профессионалов, высококвалифицированных специалистов [5].

Специалисты подразделяют мобильность на прямую и обратную. Под прямой понимается перемещение студентов, аспирантов и преподавателей своей страны за рубеж; соответственно, обратная – перемещение иностранных граждан с образовательными целями в свою страну. Также существует «вертикальная» и «горизонтальная» мобильность. Вертикальная мобильность представляет собой полное обучение студента на степень в иностранном вузе, горизонтальная – обучение за рубежом в течение определенного времени (семестр, учебный год). Иногда вертикальную мобильность рассматривают как академическую миграцию, что никак не относится к мобильности вообще. Рассматривают академическую и профессиональную мобильность. Академическая мобильность осуществляется по траекториям между учебными заведениями одного и того же государства или различных государств, профессиональная предполагает трудоустройство на неакадемических рынках труда как в пределах одного государства, так и на международном уровне [7]. Можно говорить о географической и социальной мобильности как о не имеющих прямого отношения к академической мобильности, предполагающей получение трансграничного образования. Под географической мобильностью подразумевается возможность продолжения обучения в вузе, расположенном в другом регионе страны; под социальной – функция высшего образования в качестве «социального лифта» – выравнивание возможностей представителей

различных социальных групп. Также указана такая важная особенность мобильности, как невозможность замены непосредственного физического перемещения субъекта мобильности на виртуальное.

В то же время на международном семинаре «Болонья и вызовы электронного обучения и дистанционного образования» (вклад неклассических форм обучения и преподавания в создание европейского пространства высшего образования, Гент, 2004 г.) была высказана мысль о том, что академическая мобильность – это лишь одна из граней мобильности в контексте болонских преобразований. Рекомендовано было особое внимание уделять новому веянию – потенциалу виртуальной мобильности, в том числе использованию Интернета, электронных библиотек, виртуальных конференций и др. Одним из средств развития виртуальной мобильности были признаны дистанционное образование и электронное обучение [4].

По определению российских исследователей, основанном на функциональном, личностном и культурологическом подходах, академическая мобильность – это деятельность субъекта образовательного процесса, детерминированная меняющими образовательную среду событиями, результатом которой выступает самореализация личности в образовании и профессии [18].

По нашему мнению, академическая мобильность – это один из самых эффективных способов развития образовательных возможностей на индивидуальном уровне. Участие в программах мобильности открывает путь к качественным образовательным, исследовательским курсам и программам, расширяет кругозор, дает возможность пребывания в другой академической среде, приобретения нового опыта и компетенций, включая, например, приобретение навыков широкого применения («универсальных компетенций»), знакомит с широким кругом преподавателей и студентов.

Предметом данной статьи является сравнение (методом текстуального анализа) двух государственных программ Российской Федерации – «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации 15 мая 2013 года № 792-р (далее – Госпрограмма, утратившая силу) и «Развитие образования» на 2013– 2020 гг., утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 (далее – Госпрограмма действующая) в целях выявления общих ориентиров государственной политики в сфере высшего образования в части академической мобильности [10; 13].

Для этого нам необходимо будет остановиться на детальном представлении положений, имеющих прямое отношение к академической мобильности в сфере российского высшего образования, выбранных из вышеуказанных государственных программ.

Рассматривая инфраструктуру системы образования в Госпрограмме, утратившей силу, отмечалось, что «в России лишь небольшая группа университетов имеет современные кампусы, что снижает эффективность

образовательного процесса в целом и привлекательность университетов для зарубежных студентов. Мобильность студентов не поддерживается достаточным числом и качеством общежитий».

В рамках основного мероприятия 1.7 «Модернизация инфраструктуры системы профессионального образования», направленного на создание современных условий для работы преподавателей и исследователей, для обучения и проживания студентов, «потребуется увеличение объемов расходов на строительство или модернизацию кампусов и общежитий, в том числе – в связи с увеличением в последние годы в вузах доли иногородних студентов, нуждающихся в местах в общежитиях».

Для характеристики доступности профессионального образования независимо от места жительства абитуриентов, создания возможности для мобильности человеческого капитала был введен целевой показатель (индикатор) – «обеспеченность студентов общежитиями (удельный вес студентов, проживающих в общежитиях, в общей численности студентов, нуждающихся в общежитиях): государственные (муниципальные) образовательные организации среднего профессионального образования; государственные (муниципальные) образовательные организации высшего профессионального образования)». В соответствии с Госпрограммой, утратившей силу, для обеспечения внутрироссийской и международной академической мобильности с 2015 г. будет формироваться и последовательно наращиваться фонд резервных мест в общежитиях вузов.

В отношении важнейшего вызова для системы профессионального образования – качество и квалификация работников всех уровней системы профессионального образования – законодателем констатировалось разрушение системы мобильности и повышения квалификации научно-педагогических кадров внутри национальной системы профессионального образования, угасание конкурсных механизмов академического найма.

В пределах основного мероприятия 1.5 подпрограммы 1 «Развитие профессионального образования» на конкурсной основе было запланировано, что «будут поддержаны программы интернационализации вузов, включающие мероприятия по развитию академической мобильности студентов и профессиональной мобильности преподавателей, по переподготовке и повышению квалификации преподавателей и научных сотрудников в ведущих зарубежных научно-образовательных центрах, по международной экспертизе, по созданию совместных программ с ведущими зарубежными научно-образовательными центрами. Будет оказываться поддержка обучению российских студентов и молодых специалистов в ведущих иностранных университетах, учебных центрах и научных организациях. На основании результатов реализации поддержки программ интернационализации вузов в дальнейшем будет сформирована отечественная программа академической мобильности.

В соответствии с приоритетной задачей интернационализации российского высшего образования и расширения экспорта российских

образовательных услуг утверждалось намерение предпринять целый ряд мер, касающихся изменений визовой и миграционной политики в отношении иностранных преподавателей и студентов, а также изменений в трудовом законодательстве. Была заявлена необходимость реформирования системы признания в Российской Федерации документов иностранных государств об образовании и (или) квалификации. В связи с необходимостью обеспечения согласованных действий по продвижению российского образования на глобальный рынок, планировалось реализовать меры по существенному расширению международной академической мобильности российских преподавателей и студентов. Среди таких действий – разработка и внедрение образовательных программ на иностранных языках, в первую очередь на английском языке.

В рамках основного мероприятия 1.6 «Модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий» утверждалось, что «развитие дистанционных образовательных технологий, обеспечение академической мобильности студентов потребуют разработки и внедрения новых финансово-экономических механизмов, обеспечивающих создание и функционирование системы сетевого взаимодействия по предоставлению образовательных услуг профессионального образования».

Согласно содержанию основного мероприятия 2.7 «Развитие кадрового потенциала системы дошкольного, общего и дополнительного образования детей», направленного «на повышение социального престижа и привлекательности педагогической профессии, уровня квалификации преподавательских кадров, стимулирование педагогов к повышению качества деятельности и непрерывному профессионального развитию» должна была решаться задача, в том числе «создание условий для академической мобильности».

В итоге законодателем для характеристики развития академической мобильности, которая является необходимой составляющей современного образования, обеспечивает открытость профессионального образования, обмен передовыми практиками и компетенциями, вносится целевой показатель (индикатор) – «Удельный вес численности студентов организаций высшего образования, прошедших в течение учебного года обучение в зарубежных организациях высшего образования не менее одного семестра (кроме вузов государств-участников Содружества Независимых Государств), в общей численности студентов вузов».

Одним из положений «ожидаемых конечных результатов реализации программы и показателей социально-экономической эффективности» Госпрограммы, утратившей силу, было определено «повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющей обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и

экономических систем, привлечение вузами для преподавания специалистов из реального сектора экономики».

Таким образом, в тексте всего документа Госпрограммы, утратившей силу, словоформа «мобильность» прозвучала в разном контексте 22 раза. В виде словосочетания «академическая мобильность» – 9 раз.

В Госпрограмме действующей упоминание об академической мобильности встретилось на протяжении текста документа лишь дважды и не в тексте описательной части, а в табличной форме:

– в разделе «ожидаемые конечные результаты реализации Программы и показатели ее социально-экономической эффективности»: «повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющей обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и экономических систем, привлечение вузами для преподавания специалистов из реального сектора экономики»;

– в разделе «Основное мероприятие 1.5 “Повышение качества профессионального образования, в том числе через поддержку интернационализации, а также программ развития вузов” звучит фраза «обеспечение участия научно-педагогических работников в программах международной академической мобильности».

Сохранен целевой показатель (индикатор), характеризующий академическую мобильность, однако необходимо отметить внесенные законодателем изменения в формулировку показателя. В Госпрограмме действующей он звучит так: «Удельный вес численности лиц, прошедших в течение учебного года обучение за рубежом (кроме стран СНГ и Балтии) не менее одного семестра, в общей численности студентов, обучающихся по программам высшего образования». Следовательно, в список стран, составляющих исключение, законодателем внесены страны Балтии. Однако с географической точки зрения к странам Балтии могут быть причислены следующие страны: Королевство Дания, Королевство Швеция, Финляндская Республика, Литовская Республика, Латвийская Республика, Эстонская Республика, Федеративная Республика Германия, Республика Польша, в том числе и Российская Федерация. По умолчанию предположим, что для законодателя исключение составляют бывшие прибалтийские республики – Литовская Республика, Латвийская Республика, Эстонская Республика. Страны Содружества Независимых Государств и страны Балтии попали в список стран-исключений не случайно, а как республики бывшего СССР, испытавшие влияние советской системы образования (несмотря на то, что успехи советской системы высшего образования общепризнаны во всем мире). На решение законодателя внести ограничения в список зарубежных стран, где студент может проходить обучение в течение учебного года (не менее одного семестра), не повлиял и тот факт, что некоторые из государств СНГ и стран Балтии принимают участие в Болонском процессе.

По сроку действия документа Госпрограмма, утратившая силу, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 15 мая

2013 г., просуществовала по 1 мая 2014 г., что составило одиннадцать с половиной месяцев. Госпрограмма действующая, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации 15 апреля 2014 г. существует по настоящее время.

Учитывая тот факт, что государственная программа является документом стратегического планирования, содержит «комплекс планируемых мероприятий, взаимоувязанных по задачам, срокам осуществления, исполнителям и ресурсам, инструментам государственной политики, обеспечивающим в рамках реализации ключевых государственных функций достижение приоритетов и целей государственной политики в сфере социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации» [9]. Почему не законодатель не ограничился изданием новой редакции документа, как это произошло в случае с Госпрограммой, утратившей силу, а пошел по пути аннулирования документа? До Госпрограммы, утратившей силу, (новая редакция) в течение почти 6 месяцев действовала государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.», утвержденная распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.

В этом контексте следует отметить разницу между вышеуказанными документами, касающуюся процедуры их утверждения Правительством Российской Федерации. Напомним, что Госпрограмма, утратившая силу, была утверждена распоряжением, Госпрограмма действующая – постановлением. Несмотря на то, что и постановления, и распоряжения Правительства РФ обязательны к исполнению, существуют некоторые различия. Акты, имеющие нормативный характер, издаются в форме постановлений Правительства РФ, акты по оперативным и другим текущим вопросам, не имеющие нормативного характера, издаются в форме распоряжений Правительства [2].

Следовательно, при замене распоряжения постановлением на законодательном уровне произошел переход от одной из форм приказа, носящего характер указания руководителя подчиненным о необходимости совершения ими определенных действий (сущность распоряжения), к нормативному правовому акту, принимаемому в целях разрешения наиболее важных и принципиальных задач, установления норм, правил поведения, затрагивающих права и интересы физических и юридических лиц (сущность постановления) [13].

Однако не ясно, по какой причине в Госпрограмму действующую, помимо резкого уменьшения частотности употребления словоформы «мобильность» (в 11 раз по сравнению с Госпрограммой, утратившей силу), не вошли следующие ключевые положения Госпрограммы, утратившей силу:

– формирование отечественной программы академической мобильности;

– формирование и последовательное наращивание с 2015 г. фонда резервных мест в общежитиях вузов;

– разработка и внедрение новых финансово-экономических механизмов, обеспечивающих создание и функционирование системы сетевого взаимодействия по предоставлению образовательных услуг профессионального образования.

Отсутствие в Госпрограмме действующей поясняющих положений, заявленных Госпрограммой, утратившей силу, может наводить на мысль о декларативном характере положений Госпрограммы, утратившей силу, в части соблюдения одного из принципов Болонской декларации, а именно, академической мобильности. Вследствие многократного внесения изменений в нормативные документы возникает представление об избыточной, на наш взгляд, «гибкости» политических установок, направленных на внедрение образовательных инноваций; о некой несогласованности в действиях законодателя, неустойчивости норм федерального законодательства.

«Освободив» Госпрограмму действующую от «обещаний», провозглашенных в Госпрограмме, утратившей силу, законодатель, с другой стороны, предусмотрительно сохраняет за собой возможность контролировать процесс реализации академической мобильности в вузах. Более того, в обеих программах (в Госпрограмме, утратившей силу, и в Госпрограмме действующей) показатель (индикатор) удельного веса численности студентов организаций высшего образования, прошедших в течение учебного года обучение в зарубежных организациях высшего образования не менее одного семестра, в общей численности студентов вузов, не претерпел изменений, и к 2020 г. результаты по данному показателю должны составить 6 % (это каждый семнадцатый успешно обучающийся студент). Достигать данного значения планируется поступательно, начиная с 0,1 % в 2012 году, 1 % – в 2013, 1,5 % – в 2014 г., 2 % – в 2015 г., 2,3 % – в 2016 г., рост до значения в 4% – в 2017 г. и далее до 2020 г., прибавляя 1 % ежегодно.

В качестве ремарки, понятие «индикатор» («условно» синонимичный по отношению к понятию «показатель») часто используется для характеристики явлений, которые трудно непосредственно «измерить».

Вышеназванный показатель, фигурирующий в отчетах вузов, а также в отчетах Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – Минобрнауки России) трансформируется в показатель результативности деятельности (жизнеспособности) вуза. Кроме того, согласно Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. характеристики международной академической мобильности планируется включить в рейтинги образовательных учреждений.

При этом в настоящий момент и вплоть до 2020 г. (если законодателем не будет утверждена новая государственная программа) не предусмотрена разработка нормативно-правовой базы по вопросам академической мобильности, и вузам (на уровне образовательной организации) согласно локальным нормативным актам придется восполнять пробелы по вопросам организации, реализации академической мобильности.

Между тем в Госпрограмме действующей в 2015 г. запланирован выход приказа Министерства образования и науки Российской Федерации о порядке организации образовательного процесса при сетевых формах реализации образовательных программ, который, мы надеемся, смог бы внести ясность в вопросы академической мобильности студентов.

Подводя некоторый итог сказанному выше, необходимо также отметить следующее. *Во-первых*, наблюдается отток студентов из высших учебных заведений Западной Европы, количество же иностранных студентов, обучающихся в России, ничтожно мало.

В подтверждение своих слов обратим внимание на такой нормативный правовой акт федерального органа исполнительной власти Российской Федерации, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, как приказ Минобрнауки России от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию» (далее – приказ Минобрнауки России № 1324) [11].

В соответствии с приказом Минобрнауки России № 1324 в пункте 3 (о международной деятельности) образовательная организация высшего образования в том числе должна указать значения следующих показателей: п. 3.5 – «Численность/удельный вес численности студентов (курсантов) образовательной организации, обучающихся по очной форме обучения по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, прошедших обучение за рубежом не менее семестра (триместра), в общей численности студентов (курсантов)»; п. 3.6 – «Численность студентов (курсантов) иностранных образовательных организаций, прошедших обучение в образовательной организации по очной форме обучения по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, не менее семестра (триместра)». Подпункт 3.5 не что иное, как показатель прямой горизонтальной академической мобильности, в то время как подпункт 3.6 – показатель обратной горизонтальной академической мобильности студентов.

Напомним, что в Госпрограмме действующей показатель, характеризующий академическую мобильность студентов, представлен в другой формулировке, а именно: «Удельный вес численности лиц, прошедших в течение учебного года обучение за рубежом (кроме стран СНГ и Балтии) не менее одного семестра, в общей численности студентов, обучающихся по программам высшего образования».

Существующая в приказе Минобрнауки России № 1324 оговорка в виде «не менее семестра (триместра)», отсутствие фразы «кроме стран СНГ и Балтии» не дает ясного понимания, сколько же российских студентов, обучающихся в образовательной организации высшего образования, участвовало в процессе академической мобильности за представляемый период. Согласно толковому словарю понятиями «семестр» и «триместр» определяется

разное количество месяцев (6 и 3 соответственно), следовательно, настоящим приказом Минобрнауки России № 1324 значения данного показателя нивелируются, уравниваются, что противоречит смыслу показателя Госпрограммы действующей.

Однако, сопоставив начало действия приказа Минобрнауки России № 1324 – 2 марта 2014 г., и начало действия Госпрограммы действующей – 2 мая 2014 г., понимаем, что выявленные нами разночтения в текстах документов по интересующему нас показателю не могли быть учтены ввиду разных сроков вступления документов в силу, а также по причине их разработки представителями разных органов. Проект Госпрограммы действующей был подготовлен сотрудниками Правительства Российской Федерации, а текст приказа Минобрнауки России № 1324 – специалистами Минобрнауки России.

Вследствие того, что акты высших органов власти имеют высшую юридическую силу по отношению к актам нижестоящих органов, учитывая то, что правовые акты органов исполнительной власти не должны противоречить вышестоящим правовым актам, а совокупность правовых актов является единой системой, в которой все правовые нормы взаимосвязаны между собой, что обеспечивает стабильность действующего правового регулирования, на основании вышеизложенного, на наш взгляд, Минобрнауки России должен внести соответствующие изменения в настоящий приказ Минобрнауки России № 1324 в целях унификации формулировки показателя прямой горизонтальной академической мобильности [16].

Так, например, исходя из значений показателей отчетов о самообследовании за 2013 и 2014 гг. по международной деятельности ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет» (далее – ДВФУ) в прямой горизонтальной академической мобильности приняло участие 48 российских студентов, обучающихся в 2013 г. (столько же в 2014 г.), равное 0,3 % от общей численности обучающихся. В рамках обратной горизонтальной академической мобильности численность иностранных студентов в 2014 г. составила 14 студентов, в 2013 г. – значение не изменилось (14 студентов). Значения показателей стабильны, но невелики, и это несмотря на то, что ДВФУ по состоянию на февраль 2015 г. заключено 137 договоров с 98 университетами и организациями в 26 странах мира [20].

Приведем другой пример, с использованием тех же показателей. Информация из отчетов о самообследовании за 2013 и 2014 гг. по международной деятельности ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет» (далее – ТПУ). В прямой горизонтальной академической мобильности приняло участие 155 российских студентов в 2014 г., равное 1,54 % от общей численности обучающихся, в 2013 г. – 251 человек (2,29 %). В рамках обратной горизонтальной академической мобильности численность иностранных студентов в 2014 г. составила 180 человек, в 2013 г. – 216 человек. Как видим, значения показателей прямой и обратной академической мобильности в 2014 г. уменьшились по сравнению с предыдущим годом, причем значительно (на

0,75 % и 36 человек соответственно). К сведению, «на 2014 г. в ТПУ действует более 90 договоров о реализации различных программ академической мобильности с зарубежными вузами 27 стран. В настоящее время ТПУ имеет двусторонние соглашения об академических обменах с 72 вузами в 22 странах мира, активно сотрудничает с европейскими и российскими вузами в рамках программ Erasmus Mundus» [19].

Между тем на официальном сайте ТПУ представлена информация, вступающая в противоречие с содержанием отчетов о самообследовании, а именно: «В 2014 г. в рамках программ академической мобильности 582 студента ТПУ прошли обучение (практику) в 84 университетах и 120 компаниях в 28 странах мира (в 2013 г. – 508 студентов ТПУ в 149 университетах и компаниях). В 2014 г. доля магистрантов и аспирантов ТПУ, проучившихся один семестр в ведущих зарубежных вузах, составила 4 % … Программы академической мобильности реализуются в ТПУ с начала 2000-х гг. и с каждым годом количество участников программ растет…».

В завершение рассмотрим значения показателей в рамках международной деятельности ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (далее – ИТМО) [21].

Анализируя значения показателей отчетов ИТМО о самообследовании за 2013 и 2014 гг., в прямой горизонтальной академической мобильности в 2013 г. принял участие 21 российский студент, что составило 0,19 % от общей численности обучающихся; в 2014 г. – 52 человека (0,47 %). В рамках обратной горизонтальной академической мобильности численность иностранных студентов в 2014 г. составила 267 человек, в 2013 г. – 45 человек. Значение прямой горизонтальной академической мобильности, на основании приведенных выше показателей, в 2014 г. (в сравнении со значениями 2013 г.) возросли в 2,5 раза, по обратной горизонтальной академической мобильности – в 6 раз. Всего вузом реализуется более 180 договоров о сотрудничестве (139 – в 2013 – 2014 гг.).

Исследуя значения показателей по международной деятельности трех университетов, расположенных в разных частях Российской Федерации, мы можем убедиться, что количество иностранных студентов, обучающихся в России, действительно невелико, количество российских студентов, прошедших обучение за рубежом, значительно выше. А ведь по замыслу – это двусторонний процесс, при котором осуществляется равноправное партнерство российской системы высшего образования с аналогичными системами европейских стран. Однако отсутствие нормативных документов, которые существенно могли бы облегчить визовый режим, низкий уровень качества сервисных услуг (в том числе бытовых) при их достаточно высокой стоимости пока не вселяют надежды на изменение в лучшую сторону по данной теме.

Ввиду того, что законодателем прямо не оговорено, что подразумевается под понятием «обучение за рубежом» (по умолчанию – это страны-участницы

Болонского процесса), для того чтобы иметь возможность получения целостного представления об академической мобильности в российском образовательном пространстве на текущий момент, учитывая скорость глобальных образовательных процессов, в ближайшем будущем, возникнет необходимость вести учет не только того, сколько студентов из стран-участниц Болонского процесса участвуют в прямой и обратной горизонтальной академической мобильности, но и учитывать значения академической мобильности российских студентов, прошедших обучение в странах-неучастниках Болонского процесса (сотрудничество с вузами КНР, Сингапура, Японии, Индии, ЮАР, Бразилии, Израиля, США и др.), с которыми у российских вузов подписаны соглашения об академических обменах студентами.

Так, например, в 2014/15 учебном году ИТМО существенно расширил географию стран экспорта образования с 27 стран (2013 г.) до 51 страны (2014 г.). Новые страны: Бангладеш, Венгрия, Германия, Индия, Индонезия, Италия, Испания, Йемен, Кот-д'Ивуар, Нигерия, Перу, Польша, Румыния, Сирия, Словения, Франция, Шри-Ланка, Эфиопия, Алжир, Иран, Мексика, Марокко и т.д. Из названных стран 14 не являются участниками Болонского процесса.

В настоящее время международная среда ТПУ представлена студентами из **40** стран мира (из Австрии, Австралии, Бразилии, Вьетнама, Германии, Ганы, Демократической Республики Конго, Египта, Индии, Иордании, Ирана, Ирака, Кипра, Китая, Монголии, Нигерии, Пакистана, США, Судана, Таиланда, Чехии, Южной Кореи, Франции и др.). ТПУ имеет более **200** договоров и контрактов о сотрудничестве в области образования и научных исследований с партнерами в 35 странах мира.

ДВФУ активно развивает сотрудничество с исследовательскими, образовательными и инновационными структурами в Азии, Океании, Америке и Европе. По состоянию на март 2015 г. ДВФУ заключил 205 договоров со 151 университетом и организацией в 22 странах мира. Согласно предлагаемому на официальном сайте списку программ академического обмена студент может пройти семестровое или годичное обучение без получения степени в одном из вузов-партнеров, например, в таких странах, как Австралия, Япония, Республика Корея, КНР, и конечно же в странах Европы.

Во-вторых, вследствие установленного порядка российской финансовой отчетности выявлены пробелы в российском законодательстве в сфере образования по ряду организационных вопросов, например, по оформлению документов. Так, вуз не вправе оформить поездку студента как командировку в рамках даже географической мобильности обучающихся, осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы, и оплатить ее за счет вуза, так как они не находятся в трудовых отношениях. По этой же причине не внесена ясность в процедуру оплаты труда преподавателя, приглашенного в вуз-партнер с целью проведения лекций. Несомненно, в целом для развития академической мобильности студентов и преподавателей назрела

необходимость пересмотра ведения финансовой отчетности в сфере образования с целью ее упрощения, открытости и прозрачности. Иначе, во избежание нарушений действующего законодательства, вузам приходится идти на разного рода ухищрения на случай проведения финансовой проверки, что дискредитирует саму идею академической мобильности в глазах студентов и преподавателей.

Современный университет невозможно представить без интенсивного международного сотрудничества и интеграции в глобальное образовательное и научно-исследовательское пространство. Но, к сожалению, студенческая мобильность для нашей страны пока является скорее редким исключением, чем правилом. Развитие академической мобильности студентов в условиях российского образовательного пространства имеет ряд объективных нормативно-правовых, финансовых, административных и академических ограничений. Некоторые из них могут быть сняты на федеральном уровне, а некоторые — на уровне организации высшего образования. Однако важнейшим условием, на наш взгляд, является стремление самих студентов стать субъектами мобильности, иными словами, их желание получать образование в условиях разных образовательных программ разных университетов, разных стран и понимание того, каким образом это может быть сделано [3].

Список литературы

1. *Байденко В.И., Селезнева Н.А.* Болонский процесс: глоссарий. – М., 2009. – С. 87.

2. *Безруков А.В.* Конституционное право России: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юстицинформ, 2015. – 304 с.

3. *Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: метод. пособие для студентов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 55 с.

4. *Гинзбург И.В., Трошкина Т.Н.* Дистанционное образование в Российской Федерации: понятие и вопросы правового регулирования // Реформы и право. – 2013. – № 2. – С. 50–56.

5. *Девятова И.Е.* Академическая мобильность студентов: уровень вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 6.

6. *Емельянова Э.Л.* Инновационные подходы в области обеспечения готовности студентов к академической мобильности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – URL: http://www.science-education.ru/99-4853 (дата обращения: 10.04.2015).

7. *Козырин А.Н.* Финансирование академической мобильности в зарубежных странах // Реформы и право. – 2011. – № 1. – С. 46–52.

8. Магистратура: проблемы методики преподавания юридических дисциплин: монография / под ред. С.А. Ивановой. – М.: Юркомпани, 2012. – 352 с.

9. Постановление Правительства РФ от 02.08.2010 № 588 «Об утверждении порядка разработки, реализации и оценки эффективности

государственных программ Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2010. – № 32. – Ст. 4329 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

10. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 гг.» // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 17. – Ст. 2058 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

11. Приказ Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию» // Российская газета. – 2014. – 19 февр. [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

12. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 1. – Ст. 216 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

13. Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 № 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 гг.» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 48. – Ст. 6735 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

14. Словарь финансовых и юридических терминов [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

15. *Токмовцева М.В.* Правовые проблемы Академической мобильности высших учебных заведений // Культура: управление, экономика, право. – 2014. – № 2. – С. 17–21.

16. *Уманская В.П.* Способы определения юридической силы правовых актов // Административное право и процесс. – 2013. – № 5. – С. 18–20.

17. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ – 2012. – № 53. – Ч. 1. – Ст. 7598; Российская газета. – 2012. – 31 дек. [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

18. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 80.

19. URL: http://tpu.ru/today/facts-numbers/reports/ (дата обращения: 29.05.2015).

20. URL: http://www.dvfu.ru/about/documents (дата обращения: 29.05.2015).

21. URL: http://www.ifmo.ru/ru/stat/505/dokumenty_po_samoobsledovaniyu.htm (дата обращения: 29.05.2015).

УДК 37.035

Старкова Валерия Евгеньевна
магистрант 1-го курса факультета правового и социально-педагогического образования

Довгяло Валерий Казимирович
кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой правовых дисциплин и методики преподавания права

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72, e-mail: pedagog@pspu.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Valeria E. Starkova
Student of Master's Program of the Faculty of Legal and Social-Pedagogical Education

Valery K. Dovgyalo
PhD, Assistant Professor and Head of the Chair of Legal Science and Methods of Teaching Law

Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

SOCIAL DESIGNING AS A MEAN OF SOCIALIZING SCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье раскрываются проблемы социализации обучающихся через социальное проектирование как один из методов активизации деятельности обучающихся, а также показаны этапы организации проектной деятельности.

Ключевые слова: проектирование; социализация обучающихся; образование.

Abstract. The problems of socializing schoolchildren by social designing as one of the methods of activation of pupils' work and the stages of the project's organization are risen up.

Key words: designing; socialization of schoolchildren; education.

© Старкова В.Е., Довгяло В.К., 2015

Современное образовательное пространство невозможно модернизировать в новых условиях без применения передовых образовательных технологий. Социальное проектирование является одним из лучших методических приемов не только для активизации деятельности обучающегося, но также и как средство социализации. Претерпев некоторую эволюцию на протяжении длительного времени применения, данный метод не изменил своей сути – стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность показать практическое применение полученных знаний.

Актуальность проблемы заключается в общественной и научной значимости рассматриваемого вопроса для всех участников образовательного процесса, в плане признания технологии проектного метода в образовании – формировать у обучающихся социальные компетенции, социальную активность.

По мнению Е.С. Полат, проектная деятельность – самый распространённый вид исследовательского труда, который развивает социальный аспект личности за счёт включения её в различные виды деятельности, прививает обучающимся жизненно необходимые знания и умения.

Рассматривая проектную технологию как средство социализации, мы выделили сущность социализации, которую трактуют как сочетание адаптации и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида (субъект-объектная трактовка Э. Дюркгейма и Т. Парсонса). Воспитание определяется, как целенаправленное «взращивание человека», осуществляемое в семье, школе и других учебных заведениях.

Включение каждого обучаемого в единую социальную целостность и саму структуру общества происходит через процесс, позволяющий каждому человеку стать полноценным членом общества, коим является социализация личности.

Анализ понятия «социализация» показал, что в основном под ним понимается процесс социального обучения. Термин «социализация» начал использоваться в конце XIX в. и понимается как развитие человека на протяжении всей его жизни, заключающееся во взаимодействии с окружающей средой и предполагающее усвоение и воспроизводство им социальных норм и культурных ценностей, саморазвитие и самореализацию личности в обществе, к которому он принадлежит. Данный процесс происходит в условиях стихийного взаимодействия с окружающим миром, а также в ходе целенаправленного, педагогически организованного процесса – воспитания.

Вместе с тем при запаздывании данного процесса прослеживаются необратимые последствия, поскольку именно в детстве закладываются основы самой социализации. Не может не вызывать тревогу общественности нарушение подростками социальных норм и правил, нежелание их соблюдать. Это уже само по себе является проявлением нарушения процесса социализации.

Сущность социализации состоит в том, что она формирует человека как члена общества, к которому он принадлежит. Процесс этот двусторонний: с одной стороны, это усвоение обучающимися социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему входящих в нее социальных связей; с другой стороны, это процесс активного воспроизводства системы социальных связей обучающимися за счет активной деятельности и активного включения в социальную среду.

Отсутствие у подростков жизненного опыта и незнание законов часто является причиной их трагедии. Окружающая действительность непрерывно ставит перед обучающимися проблемы: соотносить свои действия с поступками товарищей, взрослых; самому поступать определенным образом, решительно преодолевать возникающие препятствия или временно отступать перед трудностями; оценивать свои действия и действия своих товарищей. Сталкиваясь с этими проблемами, школьники не знают, как поступить, и нередко нарушают свои и чужие права и обязанности [8, с. 53]. Зачастую именно незнание своих прав и обязанностей ставит школьника в тупик.

Во все времена перед педагогами стоит острая проблема: как «разрушительную энергию» подростков направить в иное русло, сделать ее созидательной. Технология, мощный рычаг, который помогает решить эту наиважнейшую проблему, – *социализация через проектирование*.

Проектирование – это деятельностный процесс социализации. Социализация в этом смысле является стратегической линией развития личности, стержнем ее становления, способом ее реализации.

Проективный характер социализации проявляется в том, что личность обучается знаковому кодированию; приводит в соответствие языковый комплекс с объектами внешнего мира; формирует навыки абстрагирования признаков и связей, имеющих необходимый характер; учится соотносить потребности, мотивации и поступки. Понятия «жизненный путь» и «жизненный цикл» закрепляют социальные знаки развития личности. Деятельностный характер социализации раскрывается в процессе формирования структур мотиваций, потребностей, интересов и ценностей, обусловленных влиянием общества на личность.

Социальное проектирование в своей основе предполагает определенные социальные изменения. Эти изменения задумываются, получают обоснование, планируются. Иначе говоря, социальное проектирование представляет собой разновидность инновационной деятельности. Инновация – это сознательная деятельность по конструированию нового и его внедрению в жизнь на основе переосмысления предыдущего опыта [4, с. 8].

Почти каждый день с экранов телевизоров мы слышим о реформе образования, в основе стратегии модернизации которого лежит компетентностный подход. В него заложена идеология содержания образования, которая меняет образовательную парадигму на современную, соответствующую требованиям современности. Именно проектная

деятельность обладает возможностью охвата широкого комплекса общеобразовательных и общекультурных проблем.

Проектная деятельность способствует развитию познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического и творческого мышления. Это путь познания, способ организации процесса познания.

В основу метода проектов положена идея прагматической направленности на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Признание за человеком права активно воздействовать на социальное окружение и на себя самого как частицу общественного организма составляет морально-философское основание социального проектирования [2]. В современном меняющемся мире взаимосвязь «качество образования – качество жизни» является стимулом к изменению образования.

Социальное проектирование является формой, объединяющей обучение и воспитание, оно развивает навыки критического мышления, анализа работы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения. Данная форма вовлекает ребенка в практическую деятельность, он становится непосредственным участником правовых отношений. В проекте важно не только выделять острые социальные проблемы, но и предлагать реальные пути их решения [4, с. 13].

Ценностная ориентация социального проектирования выдвигает на заметное место в современных теориях проблему идеала. Идеал – наивысшее мыслительное выражение желаемого и должного. Он конструируется и облекается в образную форму по измерениям своего времени и наиболее ясно выражает тенденции эпохи, доминирующие жизненные концепции. Различие эпох в социокультурном смысле – это различение присущих им идеалов, которые могут выражаться в нравственных образцах и моде, философских воззрениях и представлениях об общественном устройстве [1].

Социальный проект – это сконструированное инициатором проекта социальное нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействие которого на людей признается положительным по своему социальному значению.

Предмет социального проектирования – создание ценности. В ходе проектирования обучающийся приобретает опыт. Социальный опыт – это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим

миром – самостоятельный или при поддержке наставника [2; 3; 4]. Овладеть социальным миром – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, умений, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является. Опыт деятельности обучающихся в сфере ответственности социально-трудовой компетенции формируется в деловых, ролевых и имитационных играх, социальных практиках и проектах.

Таким образом, основными задачами социального проектирования являются:

– формирование умения ребенка объективно оценивать себя и свои действия;

– развитие способностей учащихся в той сфере деятельности, к которой они испытывают склонность; «командного духа» и «чувства локтя»; умений и навыков работы в команде, ответственности за общее дело;

– развитие исследовательских умений и навыков учащихся, аналитического и критического мышления;

– содействие повышению личной значимости у каждого участника проекта;

– формирование у каждого человека уверенности в собственных способностях и компетентности.

Обоснование проекта характеризует его реализацию в правовом, экономическом, организационном отношениях [3; 4]. Поэтому социальное проектирование – это поиск новых смыслов общественных явлений, отношений и обстоятельств в результате предвидения их инновационного облика и выбора способов конструктивного преобразования [6, с. 5].

Исследователи проблемы выделяют следующие этапы работы над социальным проектом [3; 6; 7]:

1. Подготовка к работе.
2. Выбор проблемы.
3. Сбор информации.
4. Разработка вариантов.
5. План действий.
6. Составление портфолио.
7. Презентация.
8. Рефлексия.

В основе реализации социального проектирования лежат следующие принципы:

1. Доступность: проект должен содержать минимальный объем ресурсов, для удобства школьников.

2. Добровольность: желание участия в проекте должно исходить от учеников.

3. Диалектность с учетом возрастных особенностей: проблемы, рассматриваемые в работе, должны быть доступными для понимания или опираться на жизненный опыт школьников.

4. Самостоятельность: дать школьникам возможность самостоятельно продумывать варианты решения проблемы.

В процессе реализации социального проекта важным является роль и позиция взрослого (педагога) в социальном проектировании. Педагог в проектировании может выступать только с позиции соучастия, сотрудничества, совместной деятельности. Вместе с тем на разных этапах социального проектирования позиция педагога может значительно различаться, в зависимости от ожиданий учащихся, особенностей социальной и педагогической ситуаций, уровня сформированности готовности учащихся к социальному проектированию и навыков социального взаимодействия.

Формы и методы работы над социальным проектированием:

1. Мастер-классы или обучающие занятия, для корректного и толерантного проведения сбора информации.
2. Социальный опрос.
3. Интервьюирование.
4. Анализ СМИ и других источников.
5. Портфолио мероприятия по его итогам.
6. Презентация для передачи опыта.
7. Рефлексия, при которой обязательным является обсуждение и анализ «слабых» и «сильных» сторон проекта и дальнейшие пути взаимодействия и реализации других проектов.

Ожидаемые результаты социального проектирования:

1. Совершенствование общественно-практической активности учащихся.
2. Развитие и становление активной гражданской позиции.
3. Развитие творческой активности личности.
4. Приобретение навыков организаторской работы.
5. Умение анализировать и подводить итоги.
6. Формирование толерантности, коммуникативности, адаптированности к социуму, патриотизма, умения поисковой работы.

Только погружая ребенка в активный процесс овладения гражданскими и правовыми знаниями и навыками, можно воспитать активную личность [5, с. 30].

Многие общеобразовательные учреждения дают возможность учащимся заниматься волонтерской деятельностью, и это, конечно, является важным подспорьем в воспитании будущего гражданина. Но нельзя ограничиваться несколькими направлениями социального проектирования, необходимо расширять деятельность старшеклассников в этом направлении.

Возможные виды деятельности по социальным проектам:

1. Выпуск информационного издания.
2. Проведение классных часов и мероприятий для младших классов на правовые темы.
3. Проведение выездных экскурсий.
4. Принятие активного участия в олимпиадах, конкурсах с правовой и гражданской тематикой.

5. Прохождение социальных практик.

Таким образом, исследование показывает, что в процессе реализации социального проектирования у обучающихся повышается интерес к изучаемым дисциплинам, социальная и личная значимость своей предметно-преобразующей деятельности. Кроме этого, формируется социально-трудовая компетенция, которая является необходимым условием для самореализации личности. Социальное проектирование может стать той инновационной деятельностью, которая способна помочь школьнику социализироваться в современном обществе. Вовлекая ребенка в данную форму взаимодействия, учитель вовлекает его в те отношения, которые ждут обучающегося по выходе из учебного заведения. Вместе с тем в процессе реализации социального проекта важны роль и позиция педагога.

Список литературы

1. *Казанцева С.И.* Формирование гражданственности школьников посредствам организации социальных практик // Пермский педагогический журнал. – 2011. – № 2.

2. *Косолапова Л.А.* Организация самостоятельной работы студентов в системе гарантий качества профессиональной подготовки специалиста в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Вестник ПГГПУ. – Пермь: АСТЕР-ДИДЖИТАЛ, 2010. – С. 67.

3. *Лебедева Г.А., Мальсагова Г.Н.* Социальное проектирование: пособие для студентов вузов, организаторов и участников социальных проектов / Соликам. гос. пед. ин-т. – Соликамск, 2008. – 104 с.

4. *Луков В.А.* Социальное проектирование: учеб. пособие. – 6-е изд., испр. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та: Флинта, 2006. – 240 с.

5. *Певцова Е.А.* Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX–XXI веков // Российский фонд правовых реформ. Проект «Правовое образование: теория и практика». – М.: Новый учебник, 2003. – 416 с.

6. Педагогика. Социальное проектирование в школе (в помощь студенту-практиканту): метод. пособие / авт.-сост. В.Б. Сбитнева; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2007. – 43 с.

7. Правовое воспитание и социальная активность населения // [Н.И. Козюбра, В.П. Зенин, В.А. Чехович и др. ; ред. кол.: Б.М. Бабий (отв. ред.) и др.]. – Киев : Наук. думка, 1979. – 327 с.

8. Правовое воспитание учащихся: (Из опыта работы) // сост. Г.П. Давыдов, А.Ф. Никитина, В.М. Обухов. – М.: Просвещение, 1979. – 159 с.

УДК 372.8+34.09

Шакиров Тимур Салимович
кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры ПиО Института исторического и правового образования, заслуженный юрист РБ, отличник образования РБ, действительный государственный советник РБ I класса

e-mail: s.strannickov@yandex.ru

Уелданова Резеда Фиргатовна
магистрант 2-го года обучения, направление «Правовой менеджмент в образовании»

e-mail: ueldanova92@mail.ru

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия
450000, Республика Башкортостан, Уфа, Октябрьской революции, 3а,
+7 (347) 272-58-05

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ЕДИНИЦА В ТЕСТИРОВАНИИ ЗНАНИЙ ПАТЕНТНОГО ПРАВА

Timur S. Shakirov
PhD, Associate Professor, Professor of the Department of the Institute of Historical and Legal Education, Honored Lawyer of the the Republic of Bashkortostan, the Excellent Education of the RB, State Councilor of the RB of Class I

e-mail: s.strannickov@yandex.ru

Rezeda F. Ueldanova
Undergraduate of 2 Years of Training of the Department of the Institute of Historical and Legal Education, Direction «Legal Management in Education»

e-mail: ueldanova92@mail.ru

Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla
3a, Oktyabrskoy Revolutsii, 450000, Ufa

COMPETENCE IN UNIT TESTING KNOWLEDGE OF PATENT LAW

Аннотация. В статье уточняется понятие «компетентностные единицы» в образовании в связи с современными требованиями ГОС; показана роль компетентностной парадигмы как цели образования в оценке качества подготовки студентов; предложено использование доменов компетенций при тестировании студентов, учитывающих метакомпетенцию, которая отражает

© Шакиров Т.С., Уелданова Р.Ф., 2015

уровень подготовки специалиста к работе со знаниями, к творчеству и инновационной деятельности на примере изучения патентного права на физико-математическом факультете БГПУ им. М. Акмуллы.

Ключевые слова*:* компетентность; компетентностные единицы; метакомпетенция; образовательный домен.

Abstract. Article clarify the concept of «competence units» in education in connection with modern requirements of STATE; show the role of competence-based paradigm, as the aim of education, in the assessment of quality of training of students; propose the use of domains of competencies in the testing of students, taking into account metacompetence, which reflects the level of specialist training to work with knowledge, creativity and innovation on the example of patent law on the physico-mathematical faculty of Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla;

Key words: competence; competence units; metacompetence; educational domain.

Повышение эффективности и качества образования в государственной программе «Развитие образования» были обозначены одними из базовых направлений реализации государственной политики [3].

Сегодня общество испытывает большую потребность в образованных, высоко профессиональных кадрах, способных самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Поэтому представляется совершенно очевидным, что целью высшего образования является формирование социально-профессиональной компетентности специалиста, которая сводится не только к сумме знаний и умений, а «цементирует» системное личностно-профессиональное качество, включающее метакомпетенцию, (универсальные компетенции, обеспечивающие эффективную реализацию всех профессиональных компетенций и отражающие уровень подготовки специалиста к работе со знаниями, к творчеству и инновационной деятельности). Без насыщения базовой, специально-профессиональной компетентности, операционной, мотивационной и поведенческой компонентами мы не достигнем основной цели высшего образования – подготовки специалиста, гражданина с активной нравственной, моральной и политической позицией.

Концептуальной основой модели оценки качества подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов является оценка освоения дисциплин на уровне требований ГОС.

Такая модель должна опираться на содержательную структуру дисциплины, т.е. располагать составом образующих её частей и связей между ними. В качестве таких частей, связанных между собой логически, функционально и т.д., то есть в соответствии с дидактическими принципами изложения и изучения учебного материала, принимаются дидактические

единицы – относительно самостоятельные, в смысловом отношении части системы знаний, которые образуют содержание учебной дисциплины.

К дидактическим единицам относятся, например, раздел, подраздел, тема и др. Дидактические единицы различаются внутренним строением, внутренней организацией и объёмом входящих в них знаний (содержащейся в них информацией). При этом, образуя единое целое – учебную дисциплину, они находятся между собой в иерархическом соподчинении. Последнее обстоятельство позволяет выделить среди них элементарные дидактические единицы – единицы первого уровня сложности, из которых состоят единицы более высоких уровней, в частности, темы, разделы. Элементарной дидактической единицей, обеспечивающей возможность преобразовать содержание дисциплины во множество тестовых заданий, целесообразно принять утверждение или, иначе, высказывание – повествовательное предложение, имеющее определённый смысл и значение. Указанные свойства высказываний позволяют рассматривать их, с одной стороны, как элементы системы знаний, усвоение которых следует выявить и оценить, а с другой – как основу заданий, посредством которых осуществляются выявление и оценка.

Можно сделать вывод, что дидактические единицы способны выделить только определенный уровень знаний, но не навыки, получаемые в процессе обучения. Поэтому предлагается рассматривать в качестве самостоятельных частей системы знаний, образующих содержание учебной дисциплины не дидактическую, а компетентностную единицу, характеризирующуюся комплексом интериоризированных личностью знаний, умений и навыков, которые проявляются в способности и готовности личности к самостоятельным выборочным и проектировочным действиям при решении различных поведенческих и действенно-практических задач.

Основная идея компетентностной парадигмы как цели образования заключается в том, чтобы обучаемый сформировал практически полезные профессиональные свойства и обладал самостоятельностью в дальнейшем их применении [1]. Поэтому представляется целесообразным тестирование знаний студентов именно с использованием данной парадигмы.

В 1996 г. на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли:

1) политические и социальные компетенции;

2) межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;

3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность;

4) компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни [5].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*.

В своих трудах В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков понятия «компетенция» и «компетентность» отождествляют, придавая им

практическую направленность. И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов разграничивают эти понятия, придавая первичной смысл категории компетентности.

Нам представляется предпочтительней рассмотрение компетентностных единиц именно в первичном смысле, который в своем содержании «может выступать как социальное требование (норма) к образовательной подготовке» [6].

Таким образом, А.В. Хуторской рассматривает компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности. Он акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности. Наряду с А.В. Хуторским, компетентность как ситуативно-деятельностную категорию рассматривают А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и др. С позиции данных ученых, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации. Это «мера способности человека включаться в деятельность» [4].

Ведущим понятием компетентностного подхода является «образовательный домен», при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности.

В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др.

Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

- тестирования;
- написания эссе и представления рефератов;
- экспертизы практической деятельности;
- порядка написания и защиты аттестационных работ.

На наш взгляд, при тестировании как промежуточных, так и остаточных знаний должна определяться единица домена как основа компетентностной единицы, на которую будут «наращиваться» дополнительные вопросы тестов при переходе на более сложные уровни, нацеленные на выявление интегрированной компетентности.

Рассмотрим это на примере изучения патентного права на физико-математическом факультете БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа).

Смысловое содержание изучения данного предмета студентами сводится к усвоению ими правового механизма, обеспечивающего защиту тех результатов интеллектуальной деятельности, которые подпадают под охранные критерии патентного права.

Но патентное право, как и любой институт гражданского права, обеспечивает закрепление, регулирование и охрану степени присвоенности хоть и специфической, но собственности, созданной умственной деятельностью. Если принять «собственность» в качестве единицы домена при выявлении текущих (остаточных) знаний по усвоению патентного права, то дальнейшее усложнение тестов должно осуществляться именно «через» дефиницию «собственность». Принятая в качестве единицы домена «собственность» уже на первом уровне позволяет выявить у студентов объем компетентности общей правовой культуры и понимания ими правового и экономического содержания понятия «собственность».

На более высоком уровне «собственность» трансформируется в интеллектуальную собственность, затем исключительную собственность и, наконец, на последнем уровне рассматривается исключительное право собственности в рамках патентного права, т.е. тестируется не только профессиональная компетентность, но и метакомпетентность, проявляющаяся в способности к самостоятельным действиям. Например, с учетом преподавания патентного права на физико-математическом факультете на последнем доменном уровне знания исключительного права собственности можно протестировать во взаимосвязи с топологией интегральных микросхем.

Конечно, тестирование должно осуществляться наряду с написанием эссе, представлением рефератов и выполнением экспертизы практической деятельности. Это может реализовываться на практических занятиях и деловых играх (к примеру, при проведении деловой игры в виде судебного разбирательства по исковому заявлению истца, патентообладателя, о признании недействительности лицензионного договора).

Разработка тестов осуществляется с использованием педагогических инструментов электронных образовательных ресурсов с привлечением самих студентов к насыщению содержания доменов, которые размещаются в открытых образовательных мультимедийных системах (ОМС).

Использование доменов компетенций при тестировании патентного права выявляет определенные затруднения, существующие в силу наличия различных мнений. С одной стороны, используются Бернский список ключевых компетенций, с другой – российские классификации, определенные государством, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования [2]. Это приводит к существенным противоречиям при составлении тестов, направленных на выявление деятельностной и развивающей компетентности. Кроме того, нет единого подхода к рассмотрению проблем дидактики в изучении непрофильных учебных

дисциплин, в частности правового характера, усвоение которых выступают необходимым элементом компетентности.

Список литературы

1. *Барабашев А.Г.* Образование в сфере публичного управления: компетентностная парадигма. – М., 2012.
2. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: учеб. пособие. – М., 2007.
3. Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 792-р от 15 мая 2013 г. (в новой редакции). – М., 2013.
4. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. – Т. 1. – М., 2006.
5. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: док. DECS/SC/Sec (96) 43. – Берн, 1996.
6. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. – М., 2007.

Электронное научное издание

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2, 2015

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Косолапова Лариса Александровна

Ответственный секретарь выпуска
Гангнус Наталия Андреевна

Компьютерная верстка выполнена *А.В. Шиховым*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Усл. печ. л. 14,3. Уч.-изд. л. 13,3

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф.71
тел. +7(342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru