12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2/2016

В 2 частях

Часть 2

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

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2016

В 2 частях

Часть 2

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2016

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 (часть 2) / 2016

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: в 2 ч. Ч. 2: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. сер.), К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, Т.А. Полякова, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 313 с. – 109 МБ.

Первая часть журнала включает материалы, отражающие результаты исследований в области физической культуры и спорта, проводимых преподавателями, аспирантами и студентами кафедр теории и методики физической культуры, спортивных игр, адаптивной и лечебной физической культуры факультета физической культуры ПГГПУ, а также учителями физической культуры общеобразовательных школ.

В первом разделе представлены результаты исследований, проводимых в соответствии с программами двух научно-педагогических школ: «Психолого-педагогические основы управления развитием интегральной индивидуальности в физическом воспитании и спорте» (проф. В.В. Маркелов) и «Интегративная система профессиональной подготовки педагогов по физической культуре в педагогическом вузе» (доц. А.М. Тихонов). Следующие разделы содержат материалы исследований по вопросам физической культуры в школе, спортивной подготовки в условиях дополнительного образования, адаптивной и лечебной физической культуры, туризма и профессионального туристского образования.

Вторая часть журнала посвящена исследованиям, которыми занимаются представители научной школы «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» (проф. К.Э. Безукладников). Ряд статей отражают результаты докторских и кандидатских исследований, выполненных в рамках научной школы. Другие материалы посвящены перспективным исследованиям аспирантов и магистрантов факультета иностранных языков, выполняемым под руководством профессорско-преподавательского коллектива.

Издание адресовано ученым и специалистам в области теории педагогики и образования, теории и методики преподавания иностранных языков, теории и методики физической культуры, теории и методики адаптивной и лечебной физической культуры, спортивной и педагогической психологии, а также аспирантам, магистрантам и студентам, работникам высшего и общего образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики
К.Э. БЕЗУКЛАДНИКОВ – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Б.А. КРУЗЕ – д-р пед. наук, доц., проф. кафедры методики преподавания иностранных языков
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
Т.А. ПОЛЯКОВА – канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики физической культуры
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики

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@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне,
tevtuh@pspu.ru – Евтух Татьяне Викторовне
Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© Коллектив авторов, 2016
© ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2016

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНАЯ ШКОЛА 7

Безукладников К.Э. НАУЧНАЯ ШКОЛА «АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» 7

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 19

Крузе Б.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 19

Мосина М.А., Канцур А.Г. ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ – ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОГО УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 29

Новоселов М.Н., Новоселова С.Н. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ 37

Дзараева Н.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ 51

Осколкова В.Р. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 59

Павлюкевич Л.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 66

Арапова С.А. ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 76

Тетерина Н.Н. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГИПЕРТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 84

Сыпачева Г.Ш. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ИНТЕРАКТИВНОЙ ОСНОВЕ 89

Лебедева Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ 97

Микова И.С. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ТЬЮТОРСТВУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 104

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ... 113

Мосина М.А., Кобелева Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0 113

Енбаева Л.В. К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙСОВ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ 116

Нельзина Е.Н., Панина Е.Ю., Луговцева Е. ДРАМАТИЧЕСКАЯ И ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 125

Вертьянова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 131

Костарев А.В., Пономарева Е.В., Оборин В.З. ПОДХОДЫ К ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 140

Назарова А.В. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И СИСТЕМА ЕЕ ОЦЕНИВАНИЯ 149

Оборин В.З., Костарев А.В., Пономарева Е.В. ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 158

Онорин Д.Е. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 168

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 176

Мосина М.А., Гафнер В.В., Новоселова С.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ОПЫТ ШКОЛ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА) 176

Таллаева А.А., Петухова Д.С., Нафанаилова С.С., Новоселов М.Н. МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (LANGUAGE B) В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)..... 185

Баландина Е.С., Кораблева В.В. ДРАМА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОГРАММЕ CAS В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 196

Гаманенко Е.Л. РОЛЬ ТЬЮТОРА В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 203

Железчикова А.Е. МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «EXTENDED ESSAY» В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 209

Кораблева В.В. ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В ГРУППЕ ПРЕДМЕТОВ «ИСКУССТВО» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 215

Кузнецова О.А. ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 225

Перминова М.В. КУРС ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В РАМКАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА..... 231

Толдаева А.Р. КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОГРАММЕ CAS В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 239

Тюнягина Ю.Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «LANGUAGE B» В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА 248

Шадрина Д.Р. ТЕХНОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА..... 256

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ 263

Нельзина Е.Н., Норина О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ «КИНОСТУДИЯ WINDOWS LIFE» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ..... 263

Мансурова Е.Ф, Штиглуз Л.Б. ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ РАСПОЗНАВАНИЮ НЕМЕЦКО-АНГЛИЙСКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 270

Мерзляков С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ 276

Назарова А.В. О ТРЕБОВАНИЯХ К ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 291

Кравченко Н.В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ ПРОЕКТ 298

Оборина А.И., Гангнус Н.А. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ИНТЕРЕСНЫМ? 306

УДК 378.147

Безукладников Константин Эдуардович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 219-07-19
e-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

НАУЧНАЯ ШКОЛА «АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Konstantin Ed. Bezukladnikov
PhD, Professor, Head of the Department for Foreign Language Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

SCIENTIFIC SCHOOL "ANTHROPOCENTRIC RESEARCH OF MODERN PARADIGM OF INTERNATIONAL EDUCATION"

Аннотация. Статья посвящена проблеме зарождения, становления и развития научной школы «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования». Основатель школы – доктор педагогических наук, профессор К.Э. Безукладников.

Ключевые слова: антропоцентрические исследования, постнеклассическая научная парадигма, международное образование, Международный бакалавриат, подходы к обучению, лингводидактика, компетенция и компетентность.

Abstract. The article is devoted to the origin, formation and development of "Anthropocentric Research of Modern Paradigm of International Education" scientific school. The founder of the school is Professor Konstantin Bezukladnikov, PhD.

© Безукладников К.Э., 2016

Key words: anthropocentric research, postnonclassical scientific paradigm, international education, International Baccalaureate, approaches to learning, Linguodidactics, competence and expertise.

Научная школа «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» возникла на кафедре методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Официально зарегистрирована в 2012 г. (свидетельство № 00692). Основатель научной школы − Константин Эдуардович Безукладников, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков ПГГПУ: руководитель провайдер-центра Международного бакалавриата, посол Международного бакалавриата в России, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации; автор более 250 научных и научно-методических работ (монографий, учебников и учебных пособий с грифом «Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации», статей в зарубежных изданиях (SCOPUS, Web of Science) и журналах (РИНЦ, ВАК).

К.Э. Безукладников – известный специалист в области методики преподавания иностранных языков, лингводидактики, международного образования, теории и методики профессионального образования; автор и разработчик сетевых электронных профессиональных портфолио студента, будущего учителя и специалиста в области Международного бакалавриата, автор компетентностно-ориентированных концепций профессионального развития будущего учителя, создания и развития системы Международного бакалавриата в Пермском крае; участник международных проектов TEMPUS-TACIS. Активно сотрудничает с Организацией Международного бакалавриата (Женева, Швейцария), АО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (Республика Казахстан), Ассоциацией школ Международного бакалавриата стран Содружества Независимых Государств, ведущими российскими и зарубежными вузами.

Коллектив школы: 3 доктора педагогических наук (Б.А. Крузе, М.А. Мосина, Н.Я. Карпушин), 9 кандидатов педагогических наук (А.А. Вертьянова, В.Р. Осколкова, Н.С. Рубина, Л.В. Павлюкевич, Е.В. Ожегова, М.Н. Новоселов, Г.Ш. Сыпачева, С.В. Мерзляков, С.А. Арапова), 1 докторант, 10 аспирантов. Исследования ведутся по следующим научным специальностям:

13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»;

13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)»;

13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

Основные проблемы исследования:

- синергетический, компетентностный, лингвоинформационный и диалогический подходы в образовании;
- постнеклассическая научная парадигма в образовании;
- сравнительные исследования в международном и российском образовании;
- профессионально ориентированное обучение иностранному языку;
- раннее обучение иностранному языку;
- информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку.

В рамках научной школы созданы и функционируют три магистерских программы по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование»:

- «Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве» (очная). Руководитель – профессор К.Э. Безукладников;
- «Английский язык» (заочная). Руководитель – профессор М.А. Мосина;
- «Международный бакалавриат» (заочная). Руководитель – профессор Б.А. Крузе.

Разработка уникальных по своему содержанию магистерских программ явилась результатом более чем десятилетних исследований, проводимых коллективом научной школы. Особого внимания заслуживает программа «Международный бакалавриат». В конце зимы 2016 г. ПГГПУ посетила авторизационная команда Международного бакалавриата (*Международный бакалавриат был учрежден в 1968 г. как швейцарский фонд с головным офисом в Женеве. Выпускники школ Международного бакалавриата имеют возможность поступать в ведущие университеты мира. Диплом Международного бакалавриата признан 1 300 университетами в 104 странах мира (в том числе Оксфорд, Кембридж, Гарвард, Йель, Сорбонна, Лондонская школа экономики и т.д.*). Эксперты из США, Великобритании и Канады провели всесторонний анализ магистерской программы. Программа разработана и реализуется на кафедре методики преподавания иностранных языков ПГГПУ в сотрудничестве с организацией Международного бакалавриата, универсальной школьной образовательной системой, единой для всего мира. Магистерская программа гуманитарно-педагогического университета ориентирована на подготовку учителей различных предметов, способных вести профессиональную деятельность в международном пространстве. Особое внимание при обучении уделяется иностранному языку [1–7; 26].

Результатом визита авторизационной комиссии стало подписание контракта о признании магистерской программы ПГГПУ организацией Международного бакалавриата.

На данный момент ПГГПУ является единственным университетом на территории СНГ, официально авторизованным предоставлять магистерские программы, с выдачей **международного сертификата IB Educator Certificate**

in Teaching and Learning (Сертификат выдается Организацией Международного бакалавриата в США). Всего таких университетов в мире около 30. Ряд университетов проходят процедуру признания. Программа получает все большую популярность среди университетов мира.

Выпускники программы становятся международными учителями, признанными международным сообществом, обладающими высокой академической мобильностью. **Сертификат IB Educator Certificate in Teaching and Learning** дает возможность:

- получить работу в ведущих школах Международного бакалавриата по всему миру. Для этого существуют ежегодные биржи по трудоустройству учителей и различные онлайн-сервисы;
- учителя Международного бакалавриата, имеющие сертификат IB Educator Certificate in Teaching and Learning, востребованы по всем мире. Обычно контракт со школой длится 3–5 лет. Школа обеспечивает учителя жильем (коттедж или квартира), а также компенсирует расходы на переезд;
- школы Международного бакалавриата обеспечивают участие своих учителей в международных мероприятиях профессионального развития в различных странах мира (воркшопы, конференции);
- учителя Международного бакалавриата, обладатели сертификата IB Educator Certificate in Teaching and Learning, имеют возможность профессионального роста (координатор программы, директор школы, международный тренер, международный экзаменатор, эксперт по авторизации школ, сотрудник организации Международного бакалавриата).

Получение международного сертификата IB Educator Certificate in Teaching and Learning возможно при выполнении одного из двух условий:

1. Обучение в ПГГПУ на заочной форме обучения по магистерской программе «Международный бакалавриат». Срок обучения – 2,5 года.

2. Обучение в ПГГПУ по очной форме обучения по магистерской программе «Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве». Срок обучения – 2 года.

В настоящий момент по программе «Международный бакалавриат» в ПГГПУ обучаются 49 магистрантов из Пермского края и Республики Саха (Якутия).

Научная школа «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» появилась в начале XXI в. как реакция на существовавшие в то время противоречий в обществе, системе образования, педагогических и методических науках, которые требовали своего разрешения:

- между потребностью современной школы в учителях, обладающих совокупностью лингводидактических компетенций как личностного базиса для реализации профессиональной деятельности, и недостаточной

разработанностью концептуальных основ подготовки учителя иностранного языка в логике компетентностного подхода;

– сложившейся научно-теоретической базой в области компетентностного подхода и недостаточно разработанной методикой формирования лингводидактических компетенций у будущих учителей иностранного языка;

– сложившейся практикой традиционной системы подготовки учителя иностранного языка в вузе и неразработанной эффективной научно обоснованной методической моделью формирования у него лингводидактических компетенций;

– требованиями, предъявляемыми к профессионально-личностному становлению будущего учителя иностранного языка (содействие в становлении интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека – в логике модели профессионального развития), и фактической подготовкой студентов педагогических вузов к самостоятельной профессиональной деятельности (в логике адаптационной модели профессиональной подготовки специалиста);

– потребностью общества использовать компетентностный подход в высшем языковом педагогическом образовании и недостаточной разработанностью проблемы взаимосвязи обозначенного подхода с другими методологическими подходами в подготовке учителей иностранного языка;

– требованием общества формулировать результат высшего языкового педагогического образования в терминах «компетенция» и «компетентность» и разнообразием трактовок этих понятий и их компонентного состава;

– необходимостью сохранения и развития преемственности на всех этапах подготовки в рамках системы непрерывного образования учителя иностранного языка и отсутствием единой методической модели его саморазвития, а также недостаточной готовностью самого будущего учителя иностранного языка к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;

– профессиональной учительской средой, в которую попадает выпускник педагогического вуза, и учебно-информационной профессионально ориентированной средой вуза, в условиях которой осуществляется подготовка этого работника;

– осознанием будущими учителями иностранного языка необходимости формирования у них лингводидактических компетенций и низкой готовностью к профессиональному саморазвитию;

– осознанием выпускниками педагогического вуза потребности к профессиональному перепрофилированию и отсутствием сформированности соответствующих компетенций, которые так важны для начинающего работника в быстро изменяющемся и перестраивающемся современном обществе [8–14].

Вышеуказанные противоречия были разрешены в докторской диссертации основателя научной школы К.Э. Безукладникова **«Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика»**

Следует отметить, что в начале XXI в. заметно возрос исследовательский интерес к рассматриваемым в диссертации проблемам (модернизация отечественного образования, обоснование компетентностного подхода в системе высшего языкового педагогического образования, моделирование образовательного процесса, развитие и совершенствование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка) в связи с глобализацией мировой экономики, интеграцией России в Болонский процесс и сменой ключевой научной парадигмы.

Исходным пунктом теоретических рассуждений послужила антропоцентрическая ориентация современной научной парадигмы. Становится все более очевидным, что в современном меняющемся мире профессиональная деятельность человека предусматривает необходимость непрерывного образования, постоянного повышения профессиональной компетентности. Именно поэтому в работе в качестве теоретической основы был избран компетентностный подход, являющийся диалектическим развитием наиболее продуктивных психолого-педагогических концепций двадцатого века, активно разрабатываемый рядом ведущих отечественных и зарубежных ученых [20–25].

Применяемый в исследовании компетентностный подход позволил увидеть новые грани в, казалось бы, уже достаточно четко обозначенных противоречиях между потребностью общества в профессионально компетентных учителях иностранного языка и системой языковой педагогической подготовки учителя с учетом потребности личности и общества, представить компетентность как желаемый результат образования.

Проведенное исследование подтвердило важность решения на современном этапе развития высшего языкового педагогического образования актуальных педагогических и методических проблем – дальнейшего углубленного изучения категорий компетентности и компетенции, выявления теоретических закономерностей построения процесса формирования лингводидактических компетенций на основе взаимосвязи системного, междисциплинарного и деятельностного характера при подготовке будущего учителя иностранного языка, анализа генетических предпосылок компетентностного подхода в высшем языковом педагогическом образовании в отечественной и зарубежной науке, распространения результатов исследования в образовательном пространстве Пермского края.

На основе полученных данных и выявленных закономерностей была разработана концепция подготовки будущего учителя иностранного языка как теоретическая основа организации и осуществления данного процесса в педагогическом вузе, доказавшая свою эффективность на методологическом уровне – как идеологическая база построения процесса подготовки будущего

учителя иностранного языка; на теоретическом уровне – как совокупность теоретических положений, отраженная в базовых принципах формирования лингводидактических компетенций; и на практическом уровне – в виде построения на ее основе методики формирования лингводидактических компетенций. Были разработаны содержательные и технологические основы процесса формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка.

В практике обучения будущего учителя иностранного языка реализована методическая модель формирования лингводидактических компетенций, разработаны и апробированы организационно-дидактические условия практического осуществления методики формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка как двухчастный комплекс мер, направленных на формирование лингводидактических компетенций.

Создан сетевой электронный профессиональный портфолио будущего учителя иностранного языка как научно обоснованная технология развития и мониторинга становления его профессиональной деятельности, формирования самооценки и профессиональной самостоятельности студентов – будущих учителей иностранного языка. Определены уровни владения лингводидактическими компетенциями и уровни их сформированности у учителей иностранного языка, критерии их оценивания и дескрипторы самооценки обучаемых, предложена технология организации и оценки эффективности образовательного процесса при подготовке выпускника педвуза в рамках компетентностного подхода.

Электронная оболочка профессионального портфолио стала использоваться в образовательном процессе различных учреждений образования. На основе идей концепции подготовки будущего учителя иностранного языка, разработанной в данном исследовании, и электронной оболочки профессионального портфолио создан и внедрен в практику сетевой электронный профессиональный портфолио педагогического работника г. Перми и Пермского края и сетевой электронный профессиональный портфолио специалистов школ Международного бакалавриата. Определены и описаны необходимые и достаточные условия дальнейшего саморазвития и самосовершенствования профессиональной компетентности учителя в процессе непрерывного образования в образовательном пространстве Пермского края.

Основные положения разработанных и получивших научно-методическое описание в диссертационном исследовании концепции подготовки будущих учителей иностранного языка, методики формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка и ее модельное описание используются в подготовке и переподготовке работников для системы образования различных специальностей и направлений, о чем свидетельствует опыт реализации сетевого регионального проекта «Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае». В логике предложенной концепции строятся концепции и модели профессиональной подготовки

будущих работников в системе среднего и высшего профессионального образования.

Выполненная работа открыла новое направление исследований. Представлялось актуальным более глубокое изучение проблем развития лингводидактических компетенций средствами дисциплин предметного блока, профессиональной иноязычной коммуникативной, социокультурной (межкультурной), лингвомультимедийной и лингвоинформационной компетенций будущих учителей иностранного языка, проблемы развития готовности к профессиональной деятельности учителя и развития автономности, учебно-поисковой и научно-исследовательской самостоятельности студентов в парадигме компетентностного подхода, разработке технологии критериального оценивания ключевых компетенций школьника и студента в различных типах образовательных учреждений, разработке технологий дистанционного обучения, модульного обучения, интерактивного обучения, развивающего иноязычного образования в логике компетентностного подхода в различных типах учебных заведений (включая языковое педагогическое образование), развития рефлексии в образовательном процессе педагогического вуза, ориентированного на развитие полилингвальной и поликультурной языковой личности, формирования профессионально ориентированной развивающей поликультурной, полилингвальной профессиональной педагогической среды как организационного дидактического условия развития поликультурной языковой личности в парадигме компетентностного подхода.

Многие из названных проблем были решены в докторских и кандидатских диссертация коллектива научной школы и решаются в настоящее время аспирантами и докторантами, а также студентами магистерских программ, которые планируют продолжить свое обучение в аспирантуре. В заключение хотелось бы привести список наиболее значимых диссертационных исследований, монографий и статей, выполненных коллективом школы в 2009–2016 гг.

Докторские диссертации:

Карпушин Николай Яковлевич, «Педагогическое проектирование развития региональной системы общего среднего образования в условиях его модернизации», специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования», 2012.

Мосина Маргарита Александровна, «Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования), 2014.

Крузе Борис Александрович, «Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения

и воспитания» (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования), 2014.

Кандидатские диссертации:

1. *Крузе Борис Александрович*, «Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования), 2009.
2. *Красноборова (Вертьянова) Анастасия Андреевна*, «Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся», специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования», 2010.
3. *Осколкова Виктория Равильевна*, «Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации», специальность 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования», 2011.
4. *Рубина Наталья Сергеевна*, «Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), 2012.
5. *Павлюкевич Любовь Владиславовна* «Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), 2012.
6. *Ожегова (Конина) Евгения Владимировна* «Методика формирования лингвоинформационной самостоятельности студентов вуза – будущих переводчиков», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), 2012.
7. *Новоселов Михаил Николаевич*, «Методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза (бакалавриат и магистратура), специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), 2014.
8. *Сыпачева Гюзялия Шарибзяновна*, «Формирование правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе», специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования», 2015.
9. *Арапова Светлана Андреевна*, «Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень общего образования), 2015. **Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Б.А. Крузе.**

10. *Мерзляков Сергей Викторович*, «Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения», специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень общего образования), 2016.

Наиболее значимые монографии и статьи коллектива научной школы приведены в списке литературы.

Научная школа развивается, появились новые научные руководители диссертаций – доктора педагогических наук, профессора Маргарита Александровна Мосина и Борис Александрович Крузе, готовят к защите свои диссертации Е.В. Еремеева, О.В. Москотина, Н.Н. Тетерина, А.В. Назарова, Д.Е. Онорин, Д.Л. Готлиб, И.С. Микова, М.А. Дворецкая, И.В. Смирнова, А.А. Захарова.

Список литературы

1. *Канцур А.Г., Мосина М.А.* Формирование лингвометодической компетентности студентов в условиях междисциплинарной интеграции // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 13.

2. *Карпушин Н.Я.* Развитие региональной системы общего среднего образования на основе педагогического проектирования: монография / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2012. 153 с. (Сер. «Новые федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения»).

3. *Красноборова А.А.* Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. архитектур.-строител. ун-т. Н. Новгород, 2010.

4. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

5. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

6. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

7. *Крузе Б.А.* Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3. С. 119–133.

8. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

9. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

10. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

11. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

12. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

13. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

14. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

15. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

16. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

17. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

18. *Мосина М.А.* Проектные технологии обучения иностранным языкам: монография / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

19. *Мосина М.А.* Целостность как системообразующий компонент лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка // Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация: теория и практика: сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2013.

20. *Мосина М.А., Смирнова И.В.* Феномен понятия «интеллектуальная компетентность» // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1, № 8. С. 57–59.

21. *Павлюкевич Л.В.* Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук, специальность 13.00.02 – «Теория и методика

обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), НГЛУ. Н. Новгород. 2012.

22. *Рубина Н.С.* Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук, специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования), НГЛУ. Н. Новгород. 2012.

23. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

24. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

25. *Тетерина Н.Н., Мосина М.А.* Формирование компетентности интерактивного иноязычного письма в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков // Фундаментальные исследования. 2014. № 1-1. С. 133–137.

26. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20, № SPL.ISS. P. 20–23.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

УДК 378.147

Крузе Борис Александрович
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 219-07-19
e-mail: bkruze@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Boris A. Kruze
Ph.D., Professor of the Department for Foreign Language Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: bkruze@gmail.com

DEVELOPING LINGUAMULTIMEDIA COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. В статье представлены методологический аппарат и основные результаты исследования.

Ключевые слова: международное образование, подходы к обучению, лингводидактика, компетенция и компетентность, лингвомультимедийная компетентность.

Abstract. The article is devoted to the problem of developing linguamultimedia competence of a future foreign language teacher. The article presents the methodological basis of the research as well as the brief description of the results.

Key words: international education, approaches to learning, Linguodidactics, competence and expertise, linguamultimedia competence.

© Крузе Б.А., 2016

На рубеже XX–XXI столетий происходит формирование новой парадигмы иноязычного образования, детерминированной усилением международных контактов, интеграционных процессов, объемов информационного обмена (В.И. Байденко, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, Е.Н. Соловова, E. Derous, J.A. van Ek, G. Heyd, H. Holec, W. Hutmacher, R.L. Martens, J.G. van Merrienboer, S.B. Parry, A. Stoof и др.).

Одной из центральных проблем лингводидактики и методики преподавания иностранных языков стало формирование «ведущей и стержневой» для полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность участия в межкультурной коммуникации (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, О.Г. Оберемко, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.).

Исследования в области подготовки учителя иностранного языка в логике коммуникативного подхода в контексте диалога культур (В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова), коммуникативно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова) составили значительную теоретико-методическую основу подготовки будущего учителя иностранного языка к участию в межкультурной коммуникации на основе сформированности коммуникативной компетенции. Представляются актуальными проблемы формирования на ее основе и профессиональных компетенций: прагмалингводидактических, лингвосоциокультурных, лингводидактических.

В современных условиях межкультурная коммуникация не может рассматриваться изолированно от информационного пространства как составной части современной поликультуры. Это обусловливает мультимедийно опосредованный контекст полилингвальной и поликультурной подготовки будущего учителя иностранных языков в совокупности культурных, психологических, языковых характеристик взаимодействия.

Проблема использования мультимедиа при подготовке специалистов в сфере обучения иностранным языкам изучалась с разных сторон: определены подходы к использованию потенциала мультимедийных технологий в поликультурном и полилингвальном контексте (М.А. Бовтенко, П.Я. Гальперин, Б.С. Гершунский, В.Г. Кинелев, Б.Ф. Ломов, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, А.И. Ракитов, Н.Ф. Талызина, А.В. Федоров и др.); особенности применения мультимедийных технологий в языковом образовании (М. Гринхал, Дж. Флетчер, Д. Эндрюс), роль и место мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам (Д.М. Мерилл, Л.А. Пертридес, Б.Ф. Скиннер).

Можно согласиться с тем, что интегративными показателями качества подготовки полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранных языков в мультимедийно опосредованном контексте его иноязычной образовательной деятельности соответственно новой парадигме иноязычного образования становятся понятия компетентности и компетенции (В.А. Адольф, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.В. Замановская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Дж. Равен, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Э.Э. Сыманюк, С.В. Тришина, А.В. Федоров, А.В. Хуторской), что позволяет говорить о начале формирования концептуальных положений в сфере развития мультимедийно опосредованного полилингвального и поликультурного образования в рамках новой образовательной парадигмы [1; 2; 20; 21].

Шагом на пути к совершенствованию процесса информатизации современного языкового образования в парадигме компетентностного подхода является внедрение электронного языкового портфеля и электронного сетевого профессионального портфолио будущего учителя иностранных языков как системы мониторинга и оценивания уровня развития его лингводидактической компетентности (К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, А.С. Кулигина, А.Б. Насырова, З.Н. Никитенко, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, М.Ю. Шонина, L. Baten, J. DiMarco, P. Lenz).

Несмотря на разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, посвященных проблемам формирования коммуникативной компетенции и мультимедийной компетентности учителя иностранного языка, они не исчерпывают проблему формирования лингвомультимедийной компетентности во взаимосвязи формирования мультимедийной и коммуникативной при ее непосредственном функционировании в мультимедийно опосредованном контексте межкультурной коммуникации на междисциплинарном лингвомультимедийном уровне [3–8].

Изучение научной литературы по данной проблеме, констатирующих исследований в этом направлении, наблюдение за учебным процессом в вузах, практический опыт в области лингвомультимедийной подготовки будущих учителей иностранного языка, специалистов по иноязычному образованию (К.В. Александров, Е.Н. Гендина, М.Г. Евдокимова, Н.Ф. Коряковцева, Н. Равжаа, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.А. Темербекова, А.В. Федоров) позволили выявить ряд существенных противоречий:

– между потребностью современной школы в учителях иностранного языка, обладающих лингвомультимедийной компетентностью, необходимой для участия в мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации, и неразработанностью понятия и структуры лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– сложившейся научно-теоретической и методической базой формирования компетенций будущих учителей иностранных языков в сфере межкультурной коммуникации и в мультимедийной сфере и неразработанной эффективной

научно обоснованной методической моделью их целостного формирования на междисциплинарном лингвомультимедийном уровне;

– разнообразием существующих сегодня сфер мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации будущих учителей иностранных языков, доступных при работе с портфолио, и неразработанной методикой формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков, необходимой для участия в них.

Вышеуказанные противоречия требуют своего разрешения. Разработка модели и методики формирования лингвомультимедийных компетенций будущего учителя иностранного языка представляется актуальной, поскольку способствует разрешению данных противоречий [9–13].

Сказанное определило проблему исследования – каковы методические основы формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения темы исследования – «Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка».

Цель исследования: разработка методики формирования лингвомультимедийной компетентности у будущего учителя иностранного языка.

Объект исследования: процесс лингвомультимедийной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Предмет исследования: методика формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка при работе с электронным сетевым профессиональным портфолио.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом выдвинута гипотеза исследования: лингвомультимедийная компетентность у будущего учителя иностранного языка будет эффективно сформирована, если:

– разработана методика формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков при работе с электронным сетевым профессиональным портфолио;

– создана модель лингвомультимедийной подготовки в процессе обучения иностранному языку, позволяющая реализовать вышеназванную методику, которая базируется на основе принципов:

а) целостности лингвистической и мультимедийной подготовки полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка;

б) единства процесса лингвомультимедийного развития и саморазвития будущего учителя иностранного языка;

в) диагностической основы формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков;

и предусматривает инвариантные организационно-дидактические условия

а) адекватное техническое оснащение образовательного процесса;

б) включение в иноязычный образовательный процесс технологии электронного сетевого профессионального портфолио будущего учителя иностранного языка и специального курса, обеспечивающего возможности мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации при работе с ней во взаимосвязи всех доступных сфер.

Задачи исследования:

1. Определить понятие и структуру лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

2. Раскрыть потенциал технологии электронного сетевого профессионального портфолио в совокупности сфер мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации, доступных при работе с ними, для формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

3. Разработать и теоретически обосновать модель формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

4. Разработать и апробировать методику формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка при работе с электронным сетевым профессиональным портфолио.

5. Разработать дидактический диагностирующий аппарат и оценить уровень сформированности лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка и эффективность предложенной модели и методики.

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались следующие методы научного исследования: анализ философской, нормативной, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы, а также педагогического опыта по проблеме исследования (зарубежного в том числе); метод моделирования, эмпирические методы (педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, рефлексивный и критериальный анализ лингвомультимедийной деятельности будущего учителя иностранного языка на основе содержания электронного сетевого профессионального портфолио); экспериментальные методы (опытное обучение); статистические методы обработки экспериментальных данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился факультет иностранных языков Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», курсы профессиональной переподготовки учителей г. Перми и Пермского края. Всего 212 студентов, 76 слушателей курсов.

Исследование проводилось с 2006 по 2009 г. и включало четыре этапа:

Первый этап (2006–2007 гг.) – анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования, теоретический анализ проблемы

формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков.

Второй этап (2007–2008 гг.) – теоретическое обоснование, разработка и научно-методическое описание понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков, модели и методики ее формирования, уточнение и доработка в соответствии с задачами исследования электронной сетевой версии профессионального портфолио будущего учителя иностранного языка. Апробация элементов методики (уточнение содержания, апробация и доработка отдельных технологий обучения) формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка в ходе предварительного проверочно-поискового эксперимента.

Третий этап (2008–2009 гг.) – практическая реализация предложенной модели и методики формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. Проверка ее эффективности в рамках опытного обучения. Обобщение полученных результатов.

Четвертый этап (2010–2016 гг.) – внедрение результатов исследования.

В результате исследования удалось достичь новых научных результатов, которые заключаются:

– в научном описании мультимедийно опосредованного контекста межкультурной коммуникации в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка;

– определении понятия, структуры и закономерностей формирования лингвомультимедийной компетентности в процессе мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка;

– обосновании эффективности электронного сетевого профессионального портфолио как средства формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– разработке на теоретическом уровне модели, на практическом – методики формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранных языков в парадигме компетентностного подхода.

Теоретическое значение работы заключается в том, что в ней:

– выявлены сущностные характеристики процесса мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка;

– дано авторское определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка, ее структуры и содержания;

– выявлены закономерности формирования лингвомультимедийной компетентности в логике компетентностного подхода;

– дано научное описание электронного сетевого профессионального портфолио как средства лингвомультимедийного развития будущего учителя иностранного языка;

– разработана модель формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Практическая ценность исследования заключается в том, что:

– в практическую работу внедрены разработанные научно-методические положения о формировании лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка реализована методическая модель формирования лингвомультимедийной компетентности: определена цель, сформулированы принципы, разработаны и апробированы организационно-дидактические условия применения методики формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– разработана методика формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– применены и реализованы на практике значимые положения в виде программ соответствующих курсов и методических пособий, направленных на формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка;

– внедрена в практику методика формирования лингвомультимедийной компетентности специалистов школ Международного бакалавриата при работе с электронным сетевым профессиональным портфолио учителя Международного бакалавриата;

– разработанная модель и методика формирования лингвомультимедийной компетентности учителя используется в профессиональной подготовке и переподготовке работников системы образования различных специальностей и направлений в Пермском крае.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена методологией компетентностного подхода, разнообразными источниками философской, педагогической, методической информации; логической структурой теоретического и опытно-экспериментального исследования, применением методов, адекватных предмету, цели, задачам и логике исследований; положительными результатами опытно-экспериментальной работы; репрезентативной выборкой, корректной обработкой полученных данных, статистической надежностью полученных данных, что обеспечивало возможность внедрения основных положений и результатов исследования в практику работы образовательных учреждений в Пермском крае.

В заключение представим наиболее значимые результаты исследования:

1. Формирование лингвомультимедийной компетентности полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранных языков необходимо для участия в различных сферах мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации. Под ней понимается кумулятивная «готовность и способность» и опыт проявления совокупности лингвомультимедийных компетенций в реальной ситуации такой

коммуникации, где «готовность» соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – с когнитивным и поведенческим компонентами, т.е. знаниями, навыками, умениями и знанием содержания лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка.

2. Методика формирования лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка включает:

а) содержание, в совокупности знания о мультимедийно опосредованном контексте полилингвальной и поликультурной деятельности будущего учителя иностранного языка; мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка в совокупности различных ее сфер и необходимых мультимедийных средств; технологии российского варианта европейского языкового портфеля и электронного сетевого профессионального портфолио будущего учителя иностранного языка как средств самопозиционирования в рамках мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации в сфере полилингвального образования и совокупности лингвомультимедийных компетенций;

б) технологии компетентностного подхода, интегрирующего на новом методологическом уровне технологии личностно-ориентированного подхода и развивающего образования, современные информационно-коммуникационные технологии: проектной деятельности, рефлексии, проблемных заданий, кейс-стади, моделирования, дистанционного консультирования, реализующиеся в рамках работы с электронным сетевым профессиональным портфолио будущего учителя иностранных языков [14–19].

3. Модель лингвомультимедийной подготовки в процессе обучения иностранному языку включает:

- трехкомпонентную цель, детерминированную потребностями общества и личности будущего учителя иностранного языка в овладении лингвомультимедийной компетентностью;
- принципы, обеспечивающие достижение цели:

а) целостности коммуникативной и мультимедийной подготовки полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка;

б) единства процесса развития и саморазвития будущего учителя иностранного языка в процессе лингвомультимедийной подготовки;

в) диагностической основы формирования лингвомультимедийной компетентности;

- содержание лингвомультимедийной подготовки и технологии его освоения;
- организационно-дидактические условия:

а) адекватное техническое оснащение лингвомультимедийной подготовки будущего учителя иностранных языков;

б) включение в процесс лингвомультимедийной подготовки будущих учителей иностранного языка технологии электронного сетевого профессионального портфолио и специального курса, обеспечивающего возможности мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации будущего учителя иностранных языков при работе с ней во взаимосвязи всех доступных сфер.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Залог успешности овладения иностранным языком в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 5. С. 17.

2. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции методика формирования. Пермь, 2012. (Сер. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения (2-е изд., стер.)).

3. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография. Пермь, 2011. (Сер. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения).

4. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции: концепция формирования. Пермь, 2012. (Сер. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения. Федеральный государственный образовательный стандарт (2-е изд., стер.)).

5. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Научно-исследовательский институт школ Министерства образования РСФСР. М., 1990.

6. *Безукладников К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2008.

7. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

8. *Безукладников К.Э.* Содержание и организация самостоятельной работы учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время // Иностранные языки в школе. 1993. № 5. С. 17.

9. *Безукладников К.Э., Жустеева Г.А.* Технологическое обеспечение компетентностного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 90–98.

10. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87–92.

11. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.* Требования к организации предоставления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы: научно-методические материалы /

Федеральное агентство по образованию ; М-во образования Пермского края. Пермь, 2007. (Сер. Начало большого пути).

12. *Безукладников К.Э., Красноборова А.А.* Проблема оценивания в международных образовательных системах // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 79–83.

13. *Безукладников К.Э., Мерзляков С.В.* Психолого-педагогические основы формирования грамматической компетенции школьника при автономном обучении иностранному языку // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/9. С. 2063–2067.

14. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.* Технологическое обеспечение компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 104–107.

15. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н.* Формирование лингвострановедческой компетенции полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя в профессионально ориентированном иноязычном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 39–43.

16. *Безукладников К.Э., Сыпачева Г.Ш.* Подходы к формированию правовых компетенций будущего учителя на интерактивной основе // Фундаментальные исследования. 2014. № 5/3. С. 577–583.

17. *Карпушин Н., Безукладников К.* Прорыв к новому качеству региональной школы // Народное образование. 2008. № 10. С. 119–122.

18. *Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э.* Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 57–61.

19. *Санникова А.И., Безукладников К.Э.* Развитие лингводидактических компетенций учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 7. С. 91–97.

20. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

21. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков

Канцур Анна Германовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Пушкина, 42, +7 (342) 238 63 29,
e-mail: margarita_67@inbox.ru, ankantsur@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ – ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОНОМНОГО УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Margarita A. Mosina
Ph.D., Professor of the Foreign Language Education Department

Anna G. Kantsur
Ph.D., Assistant Professor of the Foreign Language Education Department

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
42, Pushkin, 614990, Perm, Russia
e-mail: margarita_67@inbox.ru, ankantsur@mail.ru

EDUCATIONAL LEARNING STATIONS AS A TECHOLOGY OF AUTONOMOUS LEARNING

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации автономной деятельности в рамках системной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков в логике диалогичности и целостности образовательного пространства. Рассматривается педагогическая технология организации автономного учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности как модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя и ее внедрение в будущую профессиональную деятельность в рамках педагогической практики. Описаны особенности технологии «Обучение по станциям», предложены примеры заданий, этапы организации самостоятельной работы студентов.

© Мосина М.А., Канцур А.Г., 2016

Ключевые слова: автономное учение, технология, обучение по станциям.

Abstract. The article analyses the problem of autonomous learning in the development of pre-service foreign language teachers' linguo-methodical competence at teacher training universities. The article focuses on the analysis of ways of managing students' autonomous learning and describes a model of designing an educational process which enables a comfortable learning environment for students and teachers and its implementation in future teaching practice. The basics of the technology "Educational Learning Stations" are described, certain activities are suggested.

Key words: autonomous learning, technology, learning stations.

С 2011 г. в российском образовательном пространстве поэтапно вводятся новые федеральные государственные общеобразовательные стандарты, которые устанавливают требования к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. В основу стандарта положена программа формирования универсальных учебных действий, которая направлена на развитие системы универсальных учебных действий, выступающей основой образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

В соответствии с современными требованиями к образовательному процессу формируется инновационное пространство урока, основной составляющей которого становится использование современных образовательных технологий. ФГОС НОО и ФГОС ООО также акцентируют внимание учителей на необходимости использовать современные образовательные технологии, которые могут обеспечить развитие школьников. Разумное использование передовых технологий становится важнейшим критерием успешности учителя, так как благодаря современным образовательным технологиям на уроках осуществляется деятельность учеников.

Понятие «педагогическая технология» изучается многими современными учеными, среди них В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, И.П. Волков, В.В. Гузеев, В.М. Монахов. Вслед за доктором педагогических наук, профессором, членом корреспондентом АПН (РАО), заведующим кафедрой методики обучения и педагогических технологий МГГУ им. М.А. Шолохова В.М. Монаховым мы будем рассматривать **педагогическую технологию** как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [1].

Согласно ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», должен быть готов решать ряд профессиональных задач:

в области педагогической деятельности:

– изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования;

– осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

– использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;

– обеспечение образовательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей;

– формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

в области проектной деятельности:

– проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы;

– моделирование индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры [4].

Для реализации основных положений стандарта на кафедре методики преподавания иностранных языков разработан курс «Современные образовательные технологии» по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Для освоения дисциплины «Современные образовательные технологии» студенты используют знания, умения, навыки, сформированные при изучении следующих дисциплин: «Теория и технологии обучения», «Теоретические основы методики преподавания иностранных языков», «Принципы и технологии обучения иностранным языкам» и «Организация обучения иностранным языкам». В результате освоения данной дисциплины формируется профессиональная компетенция ППК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

В рамках курса студенты изучают такие современные образовательные технологии, как проект, обучение в сотрудничестве, развитие критического мышления, здоровьесберегающие технологии и пр. В рамках данной статьи остановимся на **технологии организации автономного учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности**, так как именно данной технологии уделяется большое внимание в курсе «Современные образовательные технологии». Цель настоящего научного рассуждения состоит в рассмотрении педагогической технологии организации автономного учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности как модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя и ее внедрение в будущую профессиональную деятельность в рамках педагогической практики.

Основные *понятия* данной технологии: автономность, самостоятельная работа, виды и формы самостоятельной работы, средства организации самостоятельной работы. *Содержанием* изучаемой темы является: характер

учебной деятельности и ее значимость для будущей профессиональной деятельности; понятие автономного учения и самостоятельной работы; требования к системе и условиям организации и проведения самостоятельной работы студентов; цели и задачи самостоятельной работы студентов; виды самостоятельной работы студентов; развитие у студентов навыков самостоятельной учебной работы и формирование потребностей в самообразовании; разработка и планирование рациональных видов и форм самостоятельной работы студентов; оптимизация методов обучения, внедрение современных образовательных и информационных технологий в организацию самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов и их автономного учения; виды, формы и приемы контроля самостоятельной работы студентов; материальное и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

Один из видов работы в рамках технологии организации автономного учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности – «обучение по станциям», или занятие со свободным выбором деятельности. Данная технология обучения предполагает взаимодействие обучающихся в любых видах деятельности на основе четкого целеполагания, алгоритмизации приемов учения на основе инструкций, четко сформулированных заданий и рефлексии собственной деятельности [3].

Для ознакомления с данной технологией студентам предлагается занятие со свободным выбором деятельности. Данное занятие состоит из трех этапов: ориентировочного, рабочего и заключительного.

На **ориентировочном этапе** студенты знакомятся с правилами работы на занятии, получают маршрутные листы, просматривают виды станций и заданий, делают свой первый выбор:

Работа на станциях

- Вы имеете возможность познакомиться со станциями (материалами и различными заданиями).
- Выбор станций, их последовательность и количество выполняемых заданий определяется вами.
- Вы можете работать индивидуально. Однако в некоторых случаях более разумно обсудить и выполнить задание вдвоем или в микрогруппе. Выбор партнеров остается за вами.
- При выполнении заданий с ключом не забудьте проверить свою работу. Ключи вы найдете на специальной станции.
- Если у вас возникнут вопросы при выполнении заданий, обратитесь к товарищам или преподавателю.
- По ходу выполнения заданий заполняйте маршрутный лист.

Выполнение заданий осуществляется на **рабочем этапе**, на который отводится определенное время – 45 минут. Студенты самостоятельно определяют последовательность прохождений станций. Определившись с выбором первого задания, студенты приступают к его выполнению.

В зависимости от практических задач, поставленных преподавателем, на занятии могут быть организованы различные «станции».

Станция на ознакомление с новым материалом предлагает обучающимся самостоятельно познакомиться с теоретическими материалами об образовательной технологии «Обучение по станциям». Этап введения нового материала расширяется за счет индивидуальной работы. При этом необходимо отметить, что работа на данных станциях необязательно может проходить в начале рабочего этапа. В рамках данного занятия обучающимся предлагаются задания на ознакомление с новым материалом на станциях «Научная», «Понятийная» и «По требованию».

Станция «Научная». Задание: прочитайте статью Е.Н. Нельзиной «Обучение по станциям» на раннем этапе овладения иностранным языком» [3], составьте ментальную карту. При прохождении других станции дополняйте данную ментальную карту.

Станция «Понятийная». Задание: прочитайте текст и вставьте пропущенные слова. Сравните с ключами. Данное задание вы можете выполнить также на компьютере.

Пропущенные слова: время дифференцированно индивидуальному интересов итогового лист наблюдателя немецким помощь программы слабыми темпе

«Обучение по станциям» – одна из современных методик, которая применяется в основном при проведении (1) _____ контроля по какой-либо теме. Разработка данной методики принадлежит (2) _____ методистам. «Обучение по станциям» делает возможным подойти к процессу обучения более (3) _____, так как при этом каждый ребенок работает по-своему (4) _____ плану и в своем индивидуальном (5) _____. Перед началом работы каждый ученик получает (6) _____ с названием станций, которые ему необходимо пройти за определенное (7) _____, но при этом лишь он сам вправе решать, на какую станцию он отправится сначала, а на какую, возможно, лишь на следующем уроке. Задания, составленные с учетом (8) _____ учащихся, требований (9) _____, имеют различную степень сложности, что также способствует тому, чтобы работа учеников была успешной. При работе с применением данной методики учителю отводится роль (10) _____. Но он в любой момент может и оказать (11)_____ учащимся. Это дает ему возможность индивидуально поработать с более (12) _____ учащимися.

Станция «По требованию». Задание: соберите пазл и узнайте, какие требования предъявляются к организации занятий в форме свободного выбора деятельности.

Тренировочные станции предполагают организацию тренировки обучающихся в использовании предложенного на станции материала. Обучающимся необходимо выполнить многообразные виды заданий, которые должны обеспечить достаточную тренировку в работе с учебным материалом, при этом используются копии заданий из книг, учебные игры, рабочие листы и многое другое. Примеры тренировочных станций – станции «13», «Кинозал», «Кладовая».

Станция «13». Кристиане Рауер и Мануэль Зальценберг в своей книге «Обучение по станциям» [5] выдвинули 13 тезисов, отражающих данную методику.

1. Каждый ребенок выбирает свой собственный путь обучения.
2. Каждый ребенок работает в своем собственном темпе.
3. Каждый ребенок (по крайней мере частично) сам определяет основные направления своей работы.
4. Каждый ребенок изучает стратегии своего учения, он пробует различные техники учения.
5. «Обучение по станциям» помогает развивать чувство самоконтроля, чувство ответственности за выполнение поставленной задачи.
6. Учитель во время такого урока имеет больше времени для наблюдения.
7. Учителю в данном случае принадлежит роль советника.
8. Постановка задач и материальное оснащение станций облегчают деятельностный подход к решению поставленных на станциях задач.
9. На некоторых станциях можно приготовить материал индивидуально для каждого ученика.
10. Часто на станциях имеется материал, позволяющий ученику провести контроль и самоконтроль выполненного им задания.
11. Задания на всех станциях должны быть различными как по их социальным формам, так и по обращению с учебным материалом.
12. Работа на станциях всегда посвящена какой-либо одной теме.
13. «Обучение по станциям» предполагает различные возможности участия школьников в планировании и организации урока.

Задание: познакомьтесь с данными тезисами. Выберите **один тезис** и проиллюстрируйте его. Оставьте свою работу на станции.

Станция «Кинозал». Задание: посмотрите видео: [6]. Определите требования к аудитории и ее оснащению. Сравните с ключами.

Станция «Кладовая». Задание: познакомьтесь с одной из предложенных разработок занятия в организационной форме «Обучение по станциям» и проанализируйте его, заполнив рабочий лист:

Название темы: _____
Класс: _____

Наличие элементов	Содержание элементов	Личные комментарии
Пояснительная записка		
Станция 1		
Станция 2		
Станция 3		
…….		
Наличие дидактической поддержки		

Примечание: примеры разработок занятия в организационной форме «Обучение по станциям» можно найти в сети Интернет.

Творческие станции предполагают, в соответствии с названием, выполнение творческих заданий с использованием предметной деятельности: задания с подключением таких видов деятельности, как рисование, создание коллажа, а также сочинение стихотворения. При работе на данной станции студенты могут сами определять задачи, подбирать форму презентации материалов или выполнять творческое задание в соответствии с предложенным на данной станции шаблоном.

Станция «Творческая». Задание: познакомьтесь с образцом стихотворения в стиле конкретной поэзии «синквейн» и правилами его написания. Напишите свое стихотворение о технологии «Обучение по станциям».

Мышление
критическое, оценивающее
Организует, направляет, развивает,
Учит думать, осмысливать, действовать.
Попробуй!

Внешние станции могут располагаться не только в учебной аудитории, но и в других помещениях, например в коридоре или в библиотеке.

Станция «Лайкни меня». Задание: познакомьтесь с маршрутными листами, представленными в коридоре. Поставьте на маршрутные листы, которые вам понравились. Вернитесь в аудитории и зарисуйте наиболее понравившийся маршрутный лист.

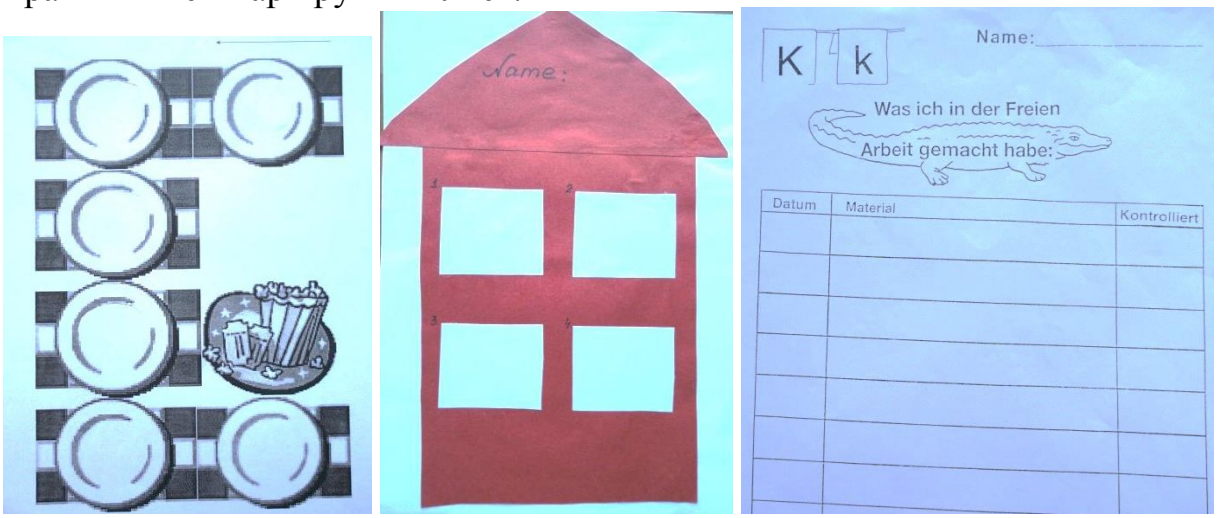


Рис. Примеры маршрутных листов

Станция сервиса и контроля имеет своей целью помочь обучающимся выполнить наиболее трудные задания и осуществить само- и взаимоконтроль. На этой станции студентам предлагаются ключи для само- и взаимопроверки.

Заключительный этап занятия предполагает ознакомление всей группы с выполненными творческими заданиями, если такие были представлены на станциях и рефлексию своей деятельности. Студенты учатся выражать свое

мнение о том, с какими трудностями они столкнулись при выполнении заданий и понимать причину их возникновения, а также оценивать объем проделанной работы. В ходе занятия со свободным выбором деятельности студенты учатся выстраивать стратегию самостоятельного учения, тем самым овладевая такими профессиональными навыками, как организация самостоятельной работы учащихся общеобразовательных учреждений.

Итак, «обучение по станциям» как одна из составляющих технологии организации автономного учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности позволяет нам увидеть реализацию педагогической технологии как продуманной во всех деталях модели педагогической деятельности, осуществляемой преподавателем на этапе разработки и подготовки заданий и студентами в ходе их выполнения. Возможность апробировать данную технологию через деятельностный подход позволяет нам предположить эффективное ознакомление с данной технологией студентами и ее последующее использование в рамках педагогической практики.

Список литературы

1. *Монахов В.М.* Методологические основы теории педагогических технологий // Педагогический журнал Казахстана. Творческая педагогика, 2006. № 1. URL: http://collegy.ucoz.ru/load/16-1-0-46 (дата обращения: 02.03.2016).

2. *Нельзина Е.Н.* Обучение «по станциям» на раннем этапе овладения иностранным языком // Начальная школа До и После. 2004. № 5. С. 31–34.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). М., 2015.

4. *Rauer C., Salzenberg M.* Lernen an Stationen im Zweit und Fremdsprachunterricht. 2 Auflage. Bremen. 2000. 148s. S. 37.

5. Stations (Kinesthetic Learning) – A Real Class Example. URL: http://www.youtube.com/watch?v=2EmwH5IDFmU (дата обращения: 02.03.2016).

УДК 378.147.88

Новосёлов Михаил Николаевич
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mail: novosemikhail@yandex.ru

Новосёлова Светлана Николаевна
старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mail: svetlana220577@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Mikhail N. Novoselov
Ph.D, Associate Professor, Department for Foreign Language Education
e-mail: novosemikhail@yandex.ru

Svetlana N. Novosyolova
2nd year Master's Degree Student "Foreign Languages in Lingua Multicultural Educational Environment", Department for Foreign Language Education
e-mail: svetlana220577@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL RESEARCH AUDITION COMPETENCY OF MASTER'S DEGREE STUDENTS FORMING TOOLS

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования иноязычной аудитивной коммуникативной компетенции как компонента иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выпускников, студентов магистратуры неязыковых специальностей. В работе проведен глубокий всесторонний анализ передового зарубежного опыта в этой области. На основании анализа авторами предложены приемы развития указанной компетенции при традиционной форме организации учебного процесса: чтении лекций. Разработанные авторами приемы и дидактические рекомендации могут

© Новосёлов М.Н., Новосёлова С.Н., 2016

быть использованы в практике формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры в российских вузах.

Ключевые слова: академическая мобильность, аудитивная компетенция, коммуникативная компетенция, иностранный язык для специальных целей, лекция, международное образование.

Abstract. The present article is devoted to an urgent problem of forming foreign-language listening comprehension skills as a component of foreign-language professional communicative competency of graduates, master's degree students of non-linguistic specialties. In the work the profound and comprehensive analysis of the best foreign practices in this area is carried out. Based on the analysis the authors offer a set of tools aimed at forming the specified competency at the traditional form of organizing the educational process in a higher educational institution: lecturing. The didactic recommendations developed by the authors can be widely used in the Russian practices of forming foreign-language communicative competency of master's degree students.

Key words: academic mobility, listening comprehension, communicative competency, foreign language for specific purposes, lecturing, international education.

Создание единого мирового образовательного пространства подразумевает содействие академической мобильности как одной из первостепенных целей Болонской декларации [4], предоставляя студентам возможность обмениваться опытом и использовать новые возможности другого вуза. Россия как полноправный член Болонского процесса имеет возможность направить студента на обучение в любой вуз, в том числе зарубежный. Увеличивается привлекательность вуза, гарантированно направляющего своих студентов учиться в европейский вуз-партнер на семестр или учебный год, обеспечивается конкурентоспособность в европейской и мировой зоне высшего образования. Актуализируется вопрос о качестве владения российскими студентами и преподавателями иностранным языком профессионального и академического общения. Существующие программы по иностранным языкам [24–33] свидетельствуют о качественных изменениях в учебном процессе вследствие инновационных процессов в системе российского образования, однако на практике не каждый студент обладает достаточным уровнем иноязычной профессиональной и научно-исследовательской коммуникативной компетенции для обучения в зарубежном вузе. На сегодняшний день в программу высшей школы не включено знакомство с учебными ресурсами, акцентирующими внимание на особенностях академического общения за рубежом, а также развитие навыков, необходимых для эффективного образования и самообразования, выстраивания индивидуальной образовательной траектории (Stephen Bailey, Lesley Curnick, Ken Hyland, Joan McCormack, Amy O. Olsen, Sarah Philpot, David Porter, Sebastian Watkins и др.). Диверсификация методик обучения на разных ступенях высшего

образования должна обеспечить более высокую эффективность обучения иностранному языку профессионального и академического общения, способность и готовность продолжать профессиональную подготовку и вести научно-исследовательскую деятельность на иностранном языке.

Анализ литературы по проблеме исследования, существующих образовательных программ свидетельствует, что основными видами иноязычного общения студентов магистратуры являются чтение и письмо [1–6; 34; 35]. Лингводидактические разработки, направленные на развитие наиболее трудной для овладения аудитивной компетенции (Ю.А. Макковеева, Е.Ю. Малушко, М.Ю. Новиков, Д.В. Позняк, В.А. Цыбанева и др.) широко не применяются. Собственный опыт обучения в магистратуре показывает, что основной формой организации образовательного процесса является лекция.

Целью настоящего исследования является ознакомление с некоторыми аспектами технологии обучения студентов, направленного на формирование и развитие умений лекционного аудирования и конспектирования на основе опыта англоязычного вуза (University of Edinburgh).

Одной из целей лекции, в зависимости от ее типа, является презентация и углубление понимания фактов и идеи. Занятия, где основной акцент ставится на взаимодействии и обсуждении идей, обычно понимаются как семинар или тьюториал.

Стиль проведения лекций варьируется в зависимости от учебного заведения, его традиций и отдельно взятого лектора. В вузах Великобритании, например, существует три основных вида лекций: читаемый (*reading style*), где преподаватель зачитывает конспект; диалоговый, или интерактивный (*conversational style*), когда лектор опирается на краткие заметки, использует сравнительно неформальный язык, побуждает студентов к участию, задавая вопросы или затрагивая основные проблемы лекции; презентационный (*presentation style*), который подразумевает использование лектором некоторых форм проекции – Power Point или иных компьютерных презентационных программ, либо раздаточного материала [7–13].

Представим фрагмент занятия по деловому иностранному языку со студентами магистратуры факультета экономики, целью которого является формирование аудитивной компетенции.

На начальном этапе студентам предлагается сделать анализ стилей проведения лекций родной страны, осуществляется в форме опросника:

1. In your country, do you find all three of those lecture styles?

2. Do you think one style is easier to understand than the others?

Знакомство с особенностями проведения лекций в Великобритании в сравнительном анализе с родной страной проходит с помощью интерактивного курса (http://www.prepareforsuccess.org.uk/listening_to_lectures.html), который совершенствует и навыки понимания лекций (аудирования).

1. How responsible are you for how much you learn during a lecture in your country?

2. How formal are lectures in your country?
3. What type of questions are asked, and when, in lectures in your country?
4. Do you take notes in lectures in your country, and if so for what purpose?
5. What kind of notes do you make during lectures in your country?

Во втором задании студенты должны прослушать часть лекции MBA по инфраструктуре управления рисками. Язык и стиль лектора содержат различные подсказки, которые помогают понять, как связаны идея и информация лекции.

Обучающийся должен не только воспринимать на слух, понимать лекцию, он обязан конспектировать, даже при наличии раздаточного материала. В Британии, например, в брошюрах дается только часть информации для ознакомления. Для многих лекции слушать сложно и утомительно – необходимо слушать и записывать одновременно.

Для этого слушателям предлагается пошаговая опора:

Действие 1 – что говорят
Действие 2 – что это означает (как это относится к тому, что было сказано)
Действие 3 – важно ли это и стоит ли это записывать
Действие 4 – как это кратко записать

В этом процессе наиболее важной частью является действие 3 – оценка важности информации. Главное, что она зависит от знаний по теме, а не от знаний английского языка.

Выбор приема конспектирования индивидуален, нет единой системы. Существуют три основных правила, которые могут помочь сделать заметки быстрее и более эффективно:

Правило 1: будьте избирательны – решите, что важно.

Задание 1:

Представьте, что и студент-первокурсник и магистрант присутствуют на одной и той же лекции. Подумайте, чем их записи будут отличаться?

Примерный ответ: количество примечаний зависит частично от предпочтений и навыков быстрого написания или сокращения, от знания предмета. Некоторые могут предположить, что аспирант сделает меньше примечаний, так как владеет большей информацией и уже сформировал навыки сокращений.

Правило 2: будьте кратки – используйте сокращения и условные обозначения.

Задание 2:

Что означают данные латинские сокращения?

e.g.
N.B.
i.e.
etc.

cf.

Ответ:

exempli gratia = for example;

Nota Bene = (note well) it's important to bear in mind;

id est = that is;

et cetera = (and the rest) and so on;

confere = compare this with;

vice versa = the other way round.

Что означают данные сокращения? Какие другие аббревиатуры распространены в вашей учебной дисциплине (например, «управление рисками»)?

ILO WHO

OPEC ABC

UNESCO

Ответ:

International Labour Office

World Health Organisation

Organisation of Petroleum Exporting Countries

Australian Broadcasting Corporation

United Nations Education Scientific and Cultural Organisation.

Каким словам соответствуют ниже указанные «сокращения»?

imp bt

int'l ess'l

fut est

prob S

Ответ:

important, but, international,essential, future, estimated, problem or *probable*, and *student*.

Символы – другой очень эффективный инструмент для записи лекций, позволяющий экономить время для выражения сложных идей.

Пример задания (табл. 1): определите символ и его значение:

Таблица 1

Symbol	Meaning
≡	'is the same as'
←	in addition
↑	'causes' or 'leads to' or 'results in'
>	'not clear to me' or 'is that true?'
!	'is greater than'
??	'important point'
=	'grows', 'rises'; or 'raises'
+	'is caused by', 'results from'
→	'varies with' or 'changes according to'

Ответ (табл. 2):

Таблица 2

Symbol	Meaning
=	‘is the same as’
+	in addition
→	‘causes’ or ‘leads to’ or ‘results in’
??	‘not clear to me’ or ‘is that true?’
>	‘is greater than’
!	‘important point’
↑	‘grows’, ‘rises’; or ‘raises’
←	‘is caused by’, ‘results from’
≡	‘varies with’ or ‘changes according to’

Правило 3: будьте четки – покажите связь основных понятий.

В образовательных учреждениях редко учат искусству конспектирования, хотя именно это умение может оказаться одним из ключевых навыков, обеспечивающих успех в образовании. Разберем наиболее распространенные в западных вузах техники конспектирования.

Один из самых популярных и полноценных способов конспектирования – метод схемы (*outline method*) (рис. 1).

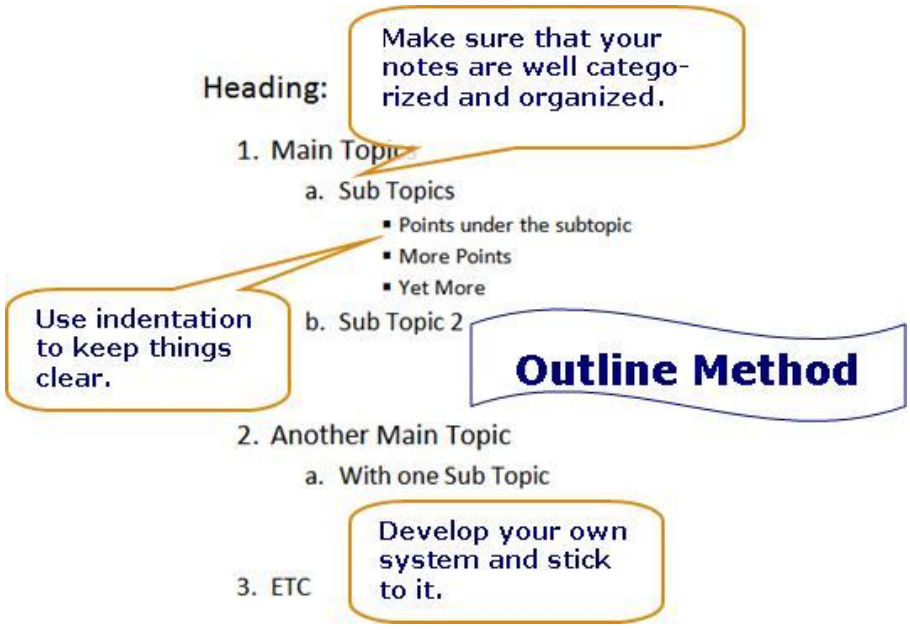


Рис. 1. Метод схемы (*outline method*)

Как показано на рисунке, эта форма записи лекций помогает студентам сосредоточиться на важных деталях темы и также позволяет им структурировать полученные знания более эффективным способом. Однако необходимо уметь выделять основные моменты, не упускать главную информацию. Во-вторых, необходимо включить в конспект название источника, номер страницы книги источника информации, факта или цитаты для дальнейшего использования в исследовательской работе.

Благодаря данному методу, который позволяет использовать современные гаджеты, краткая запись идей лектора в логическом наборе заголовков позволит сконцентрироваться на том, что говорят.

Метод Корнелла (*Cornell method*) популярен в Америке, и в некоторых учебных заведениях его пытаются сделать обязательным. Он стимулирует студентов перечитывать свои конспекты, дополнять их и перерабатывать. Сначала делаем соответствующую разметку на листе А4 (рис. 2).

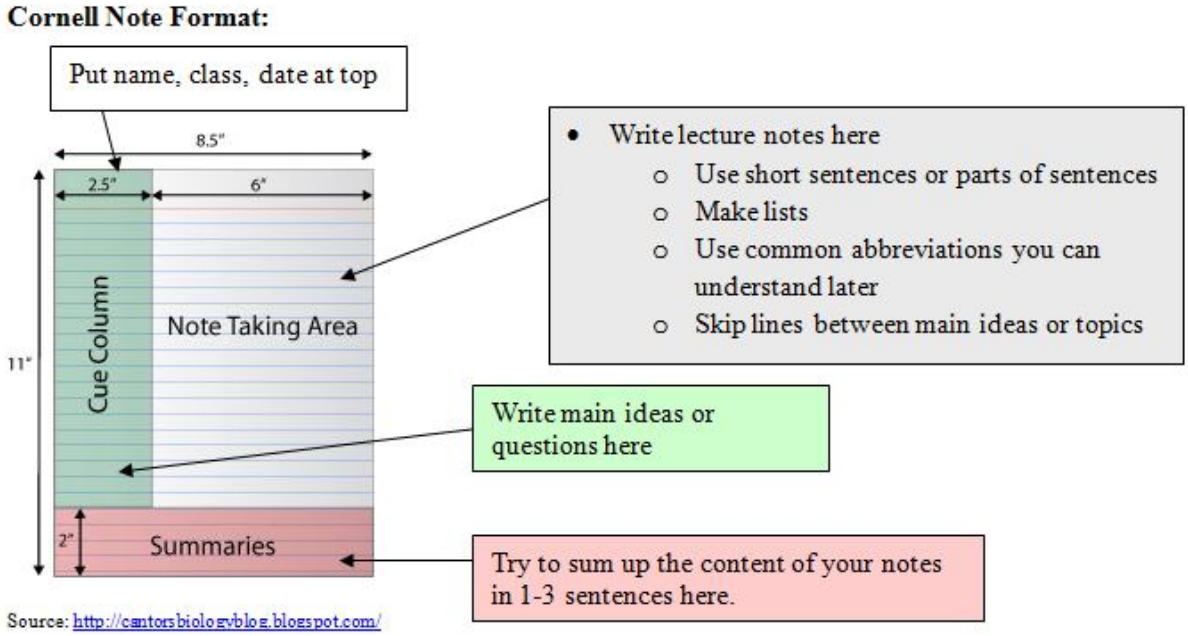


Рис. 2. Метод Корнелла (*Cornell method*)

В процессе прослушивания лекции студент делает записи в своей обычной манере в широкой колонке. Между предложениями нужно оставить пустое пространство, чтобы оставалась возможность что-то дописать. После лекции студент заполняет левую колонку, выделяя самые важные идеи, имена, даты, формулирует вопросы. В следующие 24 часа студент заполняет нижнее поле – в нескольких предложениях формулирует суть всего конспекта.

Идеи «растут» и развиваются нелинейно. Одна мысль порождает ряд других, более узких и относящихся к отдельному аспекту решаемой проблемы. Новая идея, относящаяся к изначальной проблеме, может относиться к совсем иной категории. Любая идея может быть развита бесконечно во все стороны, так как мышление радиантно [14–18]. Такое нелинейное радиантное решение требует отказаться от списков и последовательностей. Метод ментальных карт, сеть, диаграмма связей, интеллект-карта или ассоциативная карта (*mind-mapping*) –популярная техника записи вокруг центрального объекта размышления. В круге или в квадрате по центру страницы указывается главное изучаемое понятие.

С помощью ответвлений в разные стороны (предпочтительно выделение цветом) студент записывает в новых фигурах ключевые слова и идеи, с ним связанные (рис. 3). К недостаткам следует отнести ограниченную

масштабируемость и сфокусированность на единственном центральном понятии.

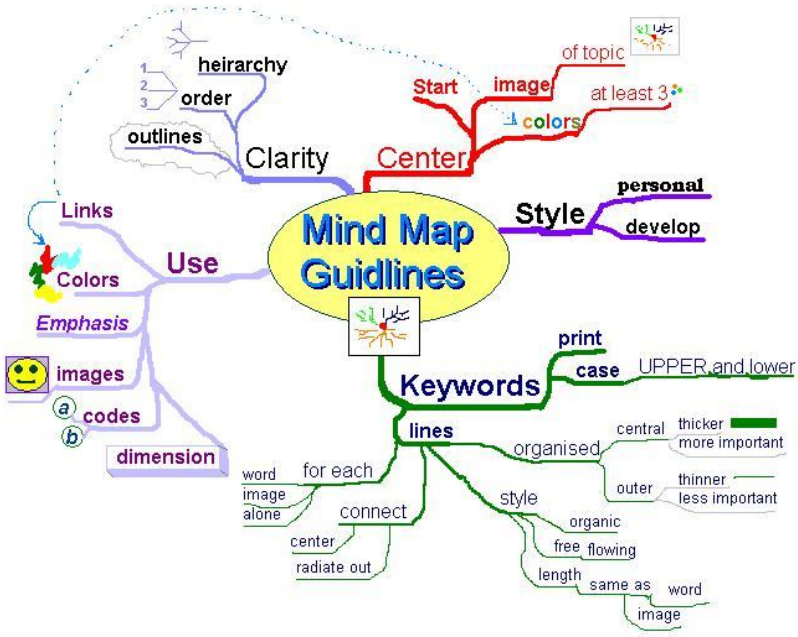


Рис. 3. Метод ментальных карт (*mind-mapping*)

Метод потока (*flow method*, *flow-based method*) – радикальный отход от традиционного способа конспектирования. Задача данного метода – целостное восприятие информации, это творческий процесс, не просто процесс записи. Студент записывает не только то, что говорит преподаватель, он добавляет собственные идеи, примеры и связи. Таким образом, обучение приобретает не пассивный характер (рис. 4).

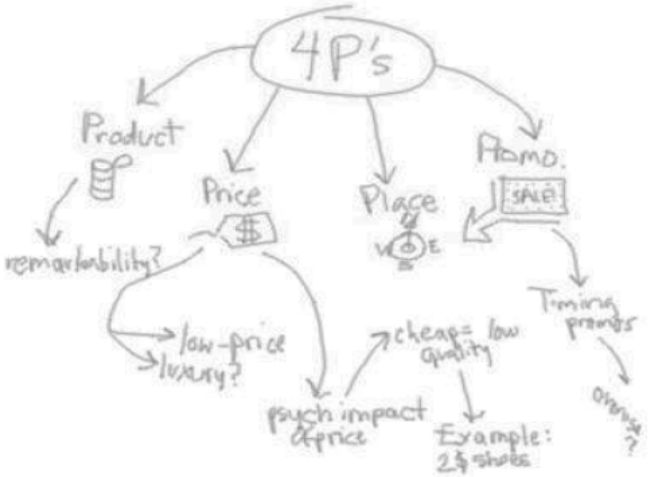


Рис. 4. Пример использования метода потока (*flow method*)

Один из наиболее популярных методов конспектирования – запись на раздаточном материале (*write-on-the-slides method*). Преподаватели предоставляют студентам материал до лекции (чаще в электронном виде или на бумажном носителе). Таким образом, студент получает возможность на лекции

иметь в письменном виде базовую информацию, которую он дополняет на свое усмотрение [19–23].

Задание на правило 3:

Просмотрите видео «Coming to Edinburgh?» (6 мин): студенты Эдинбургского университета делятся своими впечатлениями о начале курса обучения.

1-й просмотр: смотрим и конспектируем основные моменты.

2-й просмотр: смотрим, добавляем и корректируем свои заметки.

Оценка:

Студенты получают запись, сделанную британцем, просмотревшим данный видеоролик дважды.

Sample: A British listener's notes

Clare

Diff from school: so much resp for own learning

Large classes, so nobody notices if you miss

Amy

Get to know the lib system (a bit daunting); some Ss scared of it

Ask Ss and staff for help

Alyssa (N. American)

UK = 'hands off' system = nobody checks up on you

Imp to get help early

Clare

Diff forms of support:

Tutorials (Ts = lecturers or PGs): focus on readings

For more serious problems, ask DoS

Alyssa

Recommends Advice Place run by Student Union (= EUSA). Offices in Potterow and at KB

Clare

Initial shock: managing money in her bank account

Ben

Be sensible. Take care over spending. Easy to get part-time job.

Amy

If you want p-t job, do it from beginning (of your studies) because more free time then.

Clare

Daunting: how to make friends, how many socs to join

Ben

Freshers' Week – acad fairs – fun events

Clare

Fs' Week not representative: new people, new faces. Coffee crawls. Interesting tours

Ben

Societies Fair (at the Pleasance) – BRILLIANT

Join lots of socs

Clare

Also soc life within your subject Follow own hobbies/ints

Amy

Main advice: get involved, in diff ways:

as class rep

through (Student) Council – make your mark on UoE

Socs – to meet new people & learn new skills

Сравнить:
1) форма записи;
2) сокращения;
3) графическое изображение (линейность, сеть);
4) выделения;
5) содержание заметок (согласие с автором, что упущено).

Эффективность данного комплекса приемов формирования аудитивной профессиональной научно-исследовательской коммуникативной компетенции может быть дополнена приемами на предвосхищение, контроль, ответную реакцию на услышанное, развитие критического мышления, вычленение социокультурных аспектов и использование риторических вопросов по материалу лекции.

Перспективность темы обусловлена недостаточным уровнем сформированности аудитивной компетенции как компонента иноязычной профессиональной научно-исследовательской компетенции у студентов магистратуры, необходимой для успешного обучения в иноязычном вузе, и недостаточной практической разработанностью учебно-методических комплексов, приемов и способов обучения в отечественной лингводидактике.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

7. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

8. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

9. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

10. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

11. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

12. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

13. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

14. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

15. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

16. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

17. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

18. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

19. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

20. *Малушко Е.Ю.* Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики: автореф. дис. канд. пед. наук / ФГАОУ ВПО «Волгоградский государственный университет». Волгоград, 2013.

21. Санкт-Петербургский государственный университет / Физический факультет / Рабочие программы по английскому языку для магистров на 2012–2013 учебный год. URL: http://eng-punk.spbu.ru/docs/work_prog_mag.doc (дата обращения: 11.09.2016).

22. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

23. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» / Магистерские программы двойного диплома. URL: http://mgimo.ru/study/master/dual (дата обращения: 11.09.2016).

24. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS. P. 103

25. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393−397.

26. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329−332.

27. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24, № 2. P. 201–206.

28. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

29. *Buzan Antony.* The Memory Book // BBC Publications, 2010.

30. European Higher Education Area / Ministerial Declarations and Communiqués / The Bologna Declaration of 19 June 1999. URL: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата обращения: 05.09.2016).

31. *Lynch Tony.* Lecture Listening and Note-taking / English Language Teaching Centre. University of Edinburgh. 2013. URL: http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/lecture_listening_and_note-taking_units_1-4.pdf (дата обращения: 7.09.2016).

32. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

33. *Pauk Walter, Owens Ross J.Q.* How to Study in College. 11th Edition. Wadsworth Cengage Learning. 2014.

34. *Young Scott.* Flow-Based Notetaking. URL: https://www.scotthyoung.com/learnonsteroids/KJdf342RK-09898JKBDSTDFnkquikPP3-Jan/FlowBasedNotetaking.pdf (дата обращения: 21.09.2016).

35. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356-359.19.

УДК 37.015.3

Дзараева Наталья Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: natasha_dz@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Natalya A. Dzaraeva
PhD, Associate Professor of the Chair of English Philology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: natasha_dz@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYIS OF CONFLICT COMPETENCE IN STUDENTS

Аннотация. В русле современных тенденций и роста напряженности в различных сферах жизни формирование конфликтной компетентности выступает одной из важных задач высшего образования. Проблема воспитания конфликтной компетентности у студентов рассматривается с позиции этического трактования личностного качества «конфликтность» как результата нравственного отношения к человеку.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная компетентность, нравственное отношение.

Abstract. Viewed against current trends and the increasing tension in society the problem of conflict competence development appears to be one of the urgent tasks of higher education. We approach conflict competence as a characteristic which is expressed in moral attitude to people in conflict situations.

Key words: conflict, conflict competence, moral attitude.

Проблема изучения конфликтов актуализирована и в реалиях общественной жизни, и в сознании общества.

© Дзараева Н.А., 2016

Особый интерес к вопросам конфликтологии проявляют те, кто в своей практической деятельности связан с проблемами межличностного взаимодействия. К сожалению, этот всевозрастающий интерес в немалой степени связан с увеличением напряженности в различных сферах социального взаимодействия. Реалии сегодняшней жизни вызывают необходимость осмысления причин происходящего в обществе роста конфликтности, а также поиска новых форм работы с разными типами конфликтов. Едва ли найдется еще какое-либо явление общественной жизни или научное понятие, изменение отношения к которому так ярко отражало бы изменения в жизни общества, как это имеет место в случае конфликта.

В нашем исследовании проблема воспитания конфликтной компетентности у студентов рассматривается с позиции этического трактования личностного качества «конфликтность» как результата нравственного отношения к человеку.

Под конфликтностью личности в данном исследовании понимается интегральное качество личности, отражающее нравственное отношение человека к людям в условиях конфликта, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные и субъективные, в различной степени осознанные противоречия.

Решение данной проблемы на основе нравственного отношения к человеку требует реализации личностно-ориентированного подхода. Педагогический процесс, который формирует нравственное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, обеспечивает нравственную ориентацию на человека как высшую ценность. Нравственная ориентация на человека крайне необходима в любой профессии.

Вуз является микрофактором социализации личности студента. В нем имеются все условия для воспитания нравственной личности. Предметы, предусмотренные учебной программой, а также условия, созданные для внеаудиторной работы, позволяют эффективно воспитывать у студентов гуманистические качества, в том числе и конфликтную компетентность. Научить обучающихся предупреждать конфликты и разрешать их конструктивно – одна из основных задач педагогического процесса в вузе.

Поскольку одним из важнейших факторов, обусловливающих поведение человека и его отношение к окружающим, являются характерологические особенности личности, то на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы попытались выявить отдельные черты характера студентов экспериментальной группы. Для этого использовался 16-факторный личностный опросник Кеттелла, который показал, что 73 % студентов неконтактны, скептически относятся к людям и довольно строго судят о них, чрезмерно прямолинейны и испытывают проблемы с самоконтролем. Эти черты характера часто приводят к конфликтам.

Полученные данные были подтверждены и тестом на оценку акцентуаций характера, с помощью которого мы выяснили, что у 54 % студентов

выраженным является экзальтированный тип. Таким людям свойственны возбужденное состояние и подверженность сиюминутным настроениям. У 31 % студентов преобладал гипертимный тип. Эти люди отличаются, с одной стороны, чрезвычайной контактностью, а с другой – необязательностью, завышенной самооценкой и тенденцией не доводить начатое дело до конца.

С целью определения типа темперамента студентов мы обратились к личностному опроснику Г. Айзенка. С помощью шкал: «экстраверсия – интроверсия» и «нейротизм – стабильность» выявлено, что у 81 % студентов наблюдается повышенный уровень нейротизма личности, свидетельствующий об эмоциональной впечатлительности и нестабильности нервной системы. Только 18 % студентов была свойственна эмоциональная устойчивость.

Исследовались также такие показатели, как уровень притязаний и способность к эмпатии. Для этого использовалась методика Шварцландера. Результаты следующие: у 54 % студентов уровень притязаний заниженный; у 40 % – умеренный; у 5 % – завышенный. Тест на оценку эмпатических способностей показал, что у всех без исключения студентов экспериментальной группы они высокие.

Для оценки уровня конфликтности использовался тест В.И. Андреева. Данные тестирования свидетельствовали, что 18 % от общего числа испытуемых составляют студенты с высоким уровнем конфликтности. Человек с высоким уровнем конфликтности характеризуется стремлением к доминированию, излишней прямолинейностью в суждениях и высказываниях, периодически возникающим плохим настроением, безапелляционностью в отстаивании своих идей. У 81 % респондентов обнаружен средний уровень конфликтности. Низкий уровень выявлен не был.

Мы сравнили эти цифры с результатами самооценки студентов.

Результаты показали, что все студенты считали себя умеренно конфликтными. Результаты шкалирования положительно коррелировали с результатами теста В.И. Андреева. Коэффициент корреляции составил 0,35.

Мы соотнесли эти данные с результатами теста на самооценку агрессивности студентов, так как высокий уровень агрессивности свойственен неуравновешенным людям, склонным к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям, пренебрежительно относящимся к людям и провоцирующим своим поведением конфликтные ситуации. Характерно, что 59,5 % студентов экспериментальной группы считали себя умеренно агрессивными; 36 % полагали, что им свойственен низкий уровень агрессивности и только 4,5 % находили, что у них высокий уровень агрессивности. Корреляционный анализ установил взаимосвязь результатов самооценки конфликтности и агрессивности. Коэффициент корреляции равнялся 0,48. Однако между данными теста В.И. Андреева и данными теста на самооценку агрессивности зависимости установлено не было.

С помощью опросника К. Томаса мы попытались определить тип поведения в конфликтах, в большей мере присущий студентам. Наиболее часто используемым оказался компромиссный тип поведения, позволяющий путем

взаимных уступок достичь соглашения между участниками конфликта (54 % студентов). У 27 % студентов преобладало соперничество – тип поведения, выражающийся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Избегание предпочли 9 % студентов, приспособление – 4,5 % и сотрудничество – 4,5 % студентов.

Корреляционный анализ, проведенный в выборке из 100 студентов, показал наличие зависимости между их характерологическими особенностями и выбираемой тактикой поведения в конфликте (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость тактики поведения студентов в конфликте от их характерологических особенностей

Тактика поведения в конфликте	Характерологические особенности							
	Агрессивность	Тревожность	Общительность	Эмпатия	Уровень притязаний	Комплекс неполноценности	Экстраверсия	Нейротизм
Соперничество	0.37	- 0.29	- 0.23	- 0.23	-	0.21	0.33	- 0.21
Сотрудничество	-	-	-	-	-	-	-	-
Компромисс	-	0.26	-	-	-	- 0.20	-	-
Избегание	-	-	0.23	-	-	-	-	-
Приспособление	- 0.29	-	-	0.36	-	-	- 0.20	-

Для выявления особенностей межличностных отношений применялись: методика Т. Лири, методика для определения личностной направленности, а также социометрическая диагностика.

Методика Т. Лири предназначена для определения преобладающего типа отношения личности к окружающим.

На основании исследования межличностных отношений Т. Лири выделил 8 общих и 16 более конкретизированных вариантов межличностного взаимодействия, которые представил в виде круговой психограммы. Полярные на этой схеме варианты являются противоположными друг другу.

Опросник составлен соответственно этим выделенным типам межличностного поведения:128 простых лаконичных характеристик – эпитетов − сгруппированы в 8 октантах (по 16 характеристик в каждом), отражающих различные психологические профили. Оценивая себя по пунктам опросника, испытуемый должен был отмечать знаком «+» те характеристики, которые считал присущими себе. Полученные количественные показатели, от 8 до 16 по каждому из октантов, были перенесены на психограмму. На соответствующей номеру октанта координате, на уровне, соответствующем полученным баллам, проводились дуги. Отделенная дугой внутренняя часть октанта заштриховывалась. После того как были отмечены все полученные при

обследовании результаты и заштрихована внутренняя, центральная, часть круга психограммы до уровня, очерченного дугами, получилось некое подобие «веера». Наиболее густо заштрихованные октанты соответствовали преобладающему стилю межличностных отношений данного студента. Показатели, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствовали об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Показатели, достигающие уровня 14–16, свидетельствовали о трудностях социальной адаптации.

Таким образом, установлено, что у 27 % студентов преобладал «сотрудничающе-конвенциональный» тип межличностных отношений. Этим студентам свойственны следующие индивидуально-личностные характеристики: эмоциональная неустойчивость; высокий уровень тревожности и низкий агрессивности; повышенная откликаемость на средовые воздействия; зависимость самооценки от мнения значимых других; стремление к причастности к групповым веяниям, сотрудничеству; экзальтация; потребность в излиянии дружелюбия на окружающих; поиски признания у наиболее авторитетных личностей группы; стремление найти общность с другими; энтузиазм; восприимчивость к эмоциональному настрою группы; широкий круг интересов при некоторой поверхностности увлечений.

К «властно-лидирующему» типу межличностных отношений склонялись 22 % студентов. Данный тип отношения характерен для тех, кому свойственны: оптимистичность; быстрота реакции; высокая активность; выраженная мотивация к достижению цели; тенденция к доминированию; повышенный уровень притязаний; легкость и быстрота в принятии решений; гомономность (т.е. ориентация в основном на собственное мнение и минимальная зависимость от внешних средовых факторов); экстравертированность. Поступки и высказывания у них часто непродуманны. Таким людям свойственны реагирование по типу «здесь и сейчас», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружающих, завоевательная позиция, стремление вести за собой и подчинять своей воле других.

У 18 % студентов преобладал «ответственно-великодушный» тип, который сочетается с такими личностными особенностями, как следование социальным нормам поведения; склонность к идеализации гармонии межличностных отношений; экзальтация в проявлении своих убеждений; выраженная эмоциональная вовлеченность, которая может носить более поверхностный характер, чем это декларируется; художественный тип восприятия и переработки информации; целостный, образный стиль мышления; легкое вживание в разные социальные роли; гибкость в контактах; коммуникабельность; доброжелательность; жертвенность; стремление к деятельности, полезной для всех людей; проявление милосердия, благотворительности; миссионерский склад личности; артистичность; потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим; подавленная (или вытесненная) враждебность, вызывающая повышенную напряженность; соматизация тревоги; склонность к психосоматическим

заболеваниям; вегетативный дисбаланс как результат блокированности поведенческих реакций.

13 % испытуемых отдали предпочтение «покорно-застенчивому» типу отношений, который преобладает у личностей болезненно застенчивых; интровертированных; пассивных; весьма щепетильных в вопросах морали и совести; подчиняемых; неуверенных в себе; с повышенной склонностью к рефлексии; с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения; заниженной самооценкой; тревожных; с повышенным чувством ответственности; неудовлетворенных собой; склонных к тому, чтобы винить себя во всем при неудачах; легко впадающих в состояние грусти; пессимистически оценивающих свои перспективы; аккуратных и исполнительных в работе; избегающих широких контактов и социальных ролей, в которых они могли бы привлечь к себе внимание окружающих; ранимых и впечатлительных; болезненно сосредоточенных на своих недостатках и проблемах.

У 9 % студентов доминировал «зависимо-послушный» тип. Лица с таким типом межличностных отношений обнаруживают высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовым воздействиям, тенденцию к выраженной зависимости мотивационной направленности. Потребность в привязанности и теплых отношениях является ведущей. Неуверенность в себе тесно связана с неустойчивой самооценкой. Исполнительность и ответственность в работе создает им хорошую репутацию в коллективе, однако инертность в принятии решений, конформность установок и неуверенность в себе не способствуют их продвижению на роль лидера. Повышенная мнительность, чувствительность к невниманию и грубости окружающих, повышенная самокритичность, опасения неуспеха как основа мотивационной направленности формируют канву конформного поведения.

4,5 % студентов предпочитали «независимо-доминирующий» тип межличностных отношений, который сочетается с такими особенностями характера, как самодовольство (или самовлюбленность), дистантность, эгоцентричность, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять обособленную позицию в группе. Доминантность здесь в меньшей степени обращена на общие с группой интересы и не проявляется стремлением вести людей за собой, заражая их своими идеями. Стиль мышления нешаблонный, творческий. Мнение окружающих воспринимается критически, собственное мнение возводится в ранг догмы или достаточно категорически отстаивается. Эмоциям недостает тепла, поступкам – конформности. Высокая поисковая активность сочетается с рассудочностью. Низкая подчиняемость.

У 4,5 % студентов преобладал «прямолинейно-агрессивный» тип межличностных отношений. Для них характерны ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью; упорство в достижении целей; повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью

в собственной правоте; легко возникающее чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес; непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках; повышенная обидчивость, легко угасающая в ситуации комфортной, не ущемляющей престиж личности испытуемого.

«Недоверчиво-скептический» тип в полной мере не проявился.

С помощью корреляционного анализа мы попытались установить зависимости между характерологическими особенностями студентов и предпочитаемым ими типом отношения к окружающим. Результаты приведены в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Зависимость между межличностными отношениями студентов и их характерологическими особенностями

Тип отношения	Характерологические особенности							
	Агрессивность	Уровень притязаний	Тревожность	Экстраверсия	Нейротизм	Общительность	Эмпатия	Комплекс неполноценности
Властно-лидирующий	0.37	-	- 0.30	0.39	-	- 0.31	-	0.32
Независимо-доминирующий	0.37	-	- 0.26	0.33	-	- 0.21	- 0.22	-
Прямолинейно-агрессивный	-	-	-	0.40	-	-	-	-
Недоверчиво-скептический	-	-	0.39	- 0.1	0.36	0.26	-	- 0.30
Покорно-застенчивый	- 0.44	-	0.33	- 0.46	0.22	0.25	0.29	- 0.30
Зависимый-послушный	- 0.22	-	0.35	- 0.11	0.32	0.34	0.21	- 0.23
Сотрудничающий конвенциональный	- 0.23	-	-	-	-	-	-	-
Ответственно-великодушный	- 0.31	-	-	-	-	-	0.23	-

Таблица 3

Зависимость между межличностными отношениями студентов и акцентуациями их характера

Тип отношений	**Акцентуации характера**									
	Гипертимный	Дистимный	Циклоидный	Возбудимый	Застревающий	Педантичный	Тревожный	Эмотивный	Демонстративный	Экзальтированный
Властно-лидирующий	0.58	-	-	0.26	0.38	-	-	-	0.38	-
Независимо-доминирующий	0.37	-	-	-	0.31	-	-	-0.24	0.24	-
Прямолинейно-агрессивный	0.25	-	0.21	0.23	-	-	-	-	-	-
Недоверчиво-скептический	-	-	0.27	0.29	0.25	0.21	-	-	-	-
Покорно-застенчивый	- 0.34	0.36	-	-	-	0.34	-	0.22	-0.21	-
Зависимый-послушный	- 0.24	-	0.27	-	-	0.25	0.28	-	-0.22	0.23
Сотрудничающий-конвенциональный	-	-	-	-	-	0.25	-	0.23	-	-
Ответственно-великодушный	-	-	-	-	-	0.27	-	0.48	-	-

Используя методику определения личностной направленности, мы выяснили, что у 22 % студентов экспериментальной группы наблюдалась ориентация на *себя*, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

У 50 % студентов выявлено стремление к *общению*. При любых условиях они стремились поддерживать отношения с людьми, ориентировались на совместную деятельность и социальное одобрение, у них наблюдалась зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

27 % студентов были ориентированы на *дело,* что проявляется в заинтересованности в решении деловых проблем и выполнении работы. Для них характерны стремление к деловому сотрудничеству, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

С учетом результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента была разработана модель процесса воспитания конфликтной компетентности и осуществлена ее апробация.

УДК 378.14

Осколкова Виктория Равильевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: v41461334@yandex.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Victoriya R. Oskolkova
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department for Foreign Language Philology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja,614990, Perm, Russia
e-mail: v41461334@yandex.ru

THE STRUCTURAL CONCEPTUAL MODEL OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCY OF A FUTURE TEACHER

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу создания структурно-содержательной модели-образца образовательного процесса в педагогическом вузе, главной целью которого является формирование профессиональной компетентности будущего учителя. Разработанная модель включает целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Ключевые слова: структурно-содержательная модель-образец, формирование профессиональной компетентности, целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты модели.

Abstract. This article is devoted to the problem of creating the structural conceptual model of the educational process in the pedagogical university, the main purpose of which is the formation of the professional competence of a future teacher. The model includes the target, content, technology and productive components.

Key words: the structural conceptual model, the formation of the professional competence, the target, content, technology and productive components of the system – model.

© Осколкова В.Р., 2016

Главным условием и показателем становления личности будущего учителя является сформированность необходимых компетенций в сфере профессионального педагогического образования. С целью формирования профессиональной компетентности будущего учителя на факультете иностранных языков была разработана структурно-содержательная модель-образец образовательного процесса, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Образовательная цель детерминирована потребностями государства и личности будущего учителя и включает не только передачу и усвоение «готовых знаний» в области педагогики. Содержание цели дополнено становлением специалиста, компетентного в педагогической деятельности, готового к самореализации в будущей профессии. Таким образом, цель современного педагогического образования определяется как образ желаемого результата образовательного процесса в педвузе, направленного на формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя.

Для реализации сформулированной выше цели модели образовательного процесса, обеспечивающего формирование профессиональной педагогической компетентности у студентов, выявлены следующие принципы [18–24]:

1. Организации рефлексивного управления, который неразрывно связан с формированием рефлексивной культуры у всех участников образовательного процесса. Под рефлексивной культурой понимают интегративное, динамичное образование личности, включающее в себя комплекс рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, а также установку на ценностное отношение к педагогической деятельности [6–10].

2. Единства процессов личностно-профессионального развития и саморазвития будущего учителя в процессе формирования его профессиональной компетентности, непосредственно связан с предыдущим принципом, так как предполагает, что студент, владея технологией аналитико-рефлексивной деятельности, самостоятельно оценивает изменения, происходившие в его личности, а также прогнозирует пути оптимального конструирования процесса своего профессионально-личностного становления, формируя свою личностно-профессиональную позицию [11–14].

3. Взаимодополнения процессов интеграции и дифференциации в организации образовательного процесса в педвузе, предполагает междисциплинарный характер обучения, взаимопроникновение технологической подготовки к профессиональной педагогической самореализации в логике компетентностного подхода с подготовкой в области

дисциплин общекультурного, предметного, психолого-педагогического блоков на межпредметном уровне [15; 16].

4. Единства диагностики и коррекции процесса формирования профессиональной педагогической компетентности будущего учителя, предполагает получение информации о результатах взаимодействия преподавателя и студента для своевременной необходимой коррекции процесса формирования профессиональной педагогической компетентности за счет проведения регулярных диагностических срезов, направленных на выявление текущих уровней развития компетентности.

Вышеназванные принципы определяют отбор содержания и технологии обучения.

Содержание включает компетенции, зафиксированные в профессиональной модели будущего учителя [1–5; 17]. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО модель будущего учителя факультета иностранных языков государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования включает несколько блоков компетенций.

Общекультурные компетенции:
– владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); – способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2); – способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3) и др.
Общепрофессиональные компетенции:
– осознание социальной значимости своей будущей профессии, наличие мотивации к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); – владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3) и др.
Профессиональные компетенции:
в области педагогической деятельности: – способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); – готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2) и др. в области культурно-просветительской деятельности:

– способность профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9) и др.
Специальные компетенции:
Иноязычные коммуникативные компетенции *способность и готовность:* – осуществлять иноязычное общение во всех видах речевой деятельности в соответствии с определенными коммуникативными историческими нормами (СК-1); – общаться на профессиональные темы с учетом особенностей аудитории (СК-4) и др.
Лингводидактические компетенции *способность и готовность:* – демонстрировать владение основными лингвистическими категориями и понятиями для решения учебных, научно-исследовательских и профессиональных задач (СК-5); – обосновывать используемые методы и приемы обучения положениями филологических наук (СК-6) и др.

Применяемая технология формирования профессиональной компетентности базируется на активных методах обучения (круглых столов, проектной деятельности, рефлексии, проблемных заданий, кейс-стади, дистанционного консультирования, профессионального портфолио, критериального оценивания результатов в сфере профессиональной деятельности учителя), которые обеспечивают интегративный характер процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

Формирование профессиональной компетентности будущего учителя с помощью созданной технологии возможно при соблюдении таких дидактических условий, как:

– разработка и внедрение в учебный процесс курса на междисциплинарной основе, обеспечивающего педагогическую поддержку и организационно-методическое сопровождение студентов в процессе формирования развернутого современного представления о профессиональной компетентности будущих учителей как их готовности и способности к педагогической самореализации;
– обеспечение интегративного характера процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

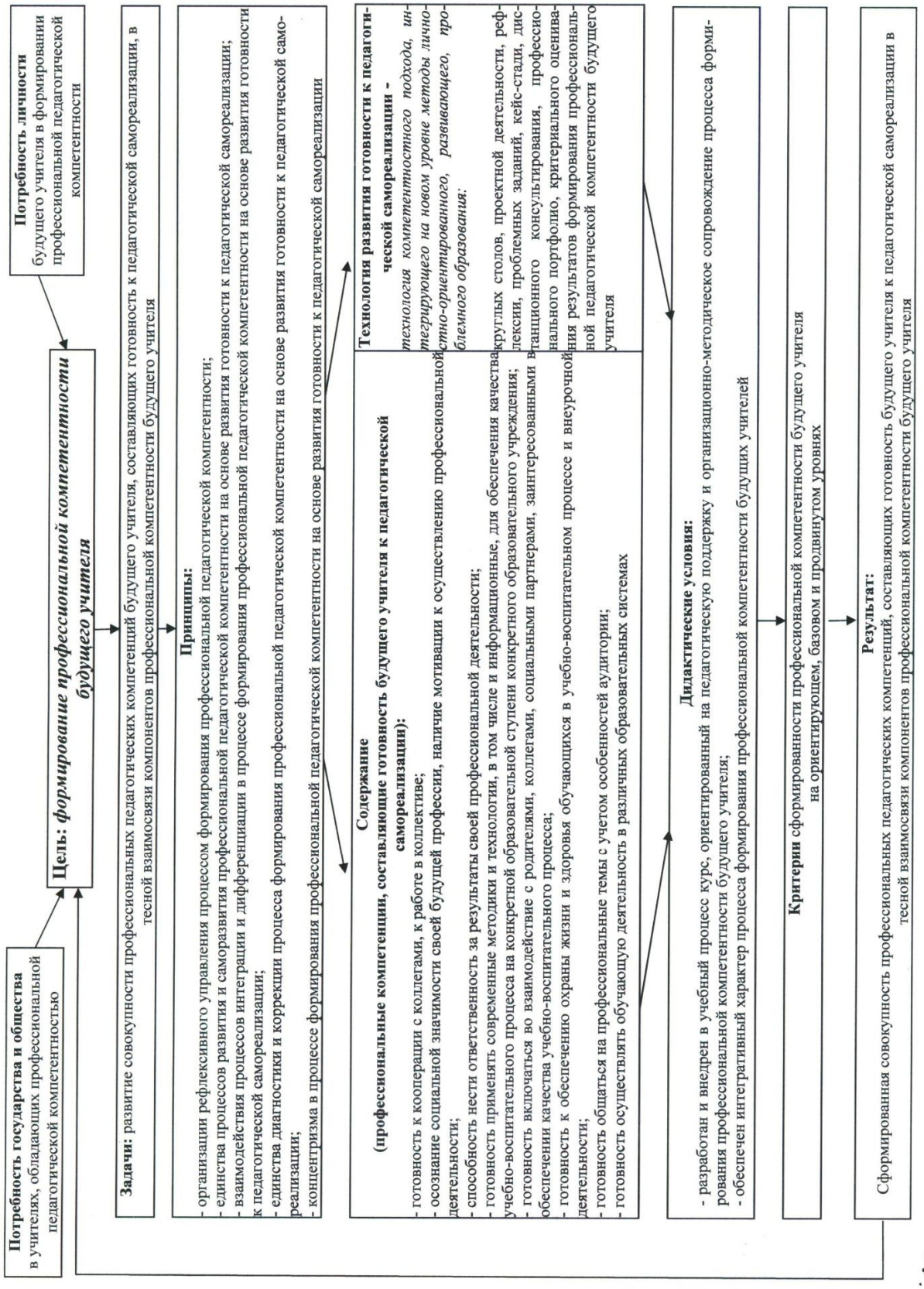


Рис. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя

Таким образом, вышеизложенная система компонентов образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего учителя представлена в виде структурно-содержательной модели-образца, которая характеризуется:

- целостностью взаимосвязанных компонентов;
- адаптируемостью к различным проявлениям внешних условий;
- прагматичностью, так как является основой для разработки технологии развития готовности к педагогической самореализации с целью формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

5. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

6. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

7. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

8. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

9. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

10. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

11. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

12. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

13. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

14. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

15. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

16. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www standart.edu.ru

18. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

19. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

20. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

21. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

22. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

23. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

24. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 811.1(07)

Павлюкевич Любовь Владиславовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 42, +7 (342) 238-64-42
e-mail: pavlovely@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Lyubov V. Pavlyukevich
Ph.D., Associate Professor of the Chair of English Philology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
42, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: pavlovely@yandex.ru

PECULIARITIES OF FORMING STUDENTS' LINGUOMETHODIC INDEPENDENCE IN A SCHOOL OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. В статье поднимается проблема дефицита лингвометодической самостоятельности как важного качества будущих учителей иностранного языка и рассматриваются особенности ее формирования в вузе. Раскрываются понятие лингвометодической самостоятельности и ее компонентный состав. Приводится описание методики формирования лингвометодической самостоятельности, а также результаты экспериментальной работы, подтвердившей целесообразность выбранных ресурсов для ее развития у студентов.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвометодическая самостоятельность, самостоятельная работа.

Abstract. The article tackles the problem of the deficiency of linguomethodic competence which is an important quality of future language teachers. The notion of linguomethodic independence and the structure of its components are disclosed. The article deals with the peculiarities of its formation and describes the procedure of developing this quality in students, providing the results of experimental work in a

© Павлюкевич Л.В., 2016

higher educational pedagogical establishment that validates the reasonability of the chosen sources of its formation.

Key words: linguodidactics, linguomethodic independence, independent work.

Современная модель учителя иностранного языка предполагает не только всестороннее формирование его личности и лингводидактических компетенций, но и создание условий для его саморазвития, самореализации и самосовершенствования в течение всей жизни. Это служит залогом успешности и результативности его поликультурного и полилингвального развития и впоследствии – его профессиональной лингвометодической деятельности. Одной из центральных проблем лингводидактики и методики преподавания иностранного языка можно считать разрыв между иноязычной образовательной средой школы, лингвометодической средой вуза и средой полилингвальной и поликультурной деятельности учителя иностранного языка [1].

В этом свете одним из центральных качеств личности учителя выступает самостоятельность, которая определяется нами как лингвометодическая. Целесообразность ее формирования и развития обусловлена необходимостью сознательного, творческого, активного отношения будущего учителя иностранного языка к процессу обучения иностранному языку [2].

Исследования в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Л.А. Милованова, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, Г.С. Трофимова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.) легли в основу изучения лингвометодической самостоятельности будущих учителей иностранного языка. Анализ литературы, наблюдение за процессом языковой и методической подготовки студентов факультета иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, изучение отечественного и зарубежного опыта выявили проблему дефицита самостоятельности у будущих учителей иностранного языка. Этот дефицит проявляется, в частности, в их неспособности самостоятельно развивать свою иноязычную коммуникативную и лингводидактическую компетентность в условиях изменяющихся социальных потребностей в области обучения иностранным языкам. Поэтому на базе ПГГПУ была разработана и проверена на практике методика формирования лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка.

Под лингвометодической самостоятельностью будущего учителя иностранного языка нами понимается комплексное специфическое социально-психологическое образование, интегральное качество его полилингвальной и поликультурной личности, представленное совокупностью всех его компонентов, которое выражается в его способности самостоятельно конструировать методическую систему обучения иностранному языку в соответствии с социально-культурными требованиями современного общества и содержательно сопряженную с особенностями иностранного языка как саморазвивающейся и эволюционирующей системы [3].

Таким образом, методика формирования лингвометодической самостоятельности включает четырехкомпонентное содержание обучения: мотивационный, контрольно-операционный, информационный и методический компоненты (таблица). Данные компоненты развиваются у студентов в соответствии с тремя уровнями: ориентирующим, базовым и продвинутым.

Структура лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка

	Компоненты лингвометодической самостоятельности студента	Расшифровка содержания компонентов лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка
1	Мотивационный компонент	– стремление к формированию системы ценностей будущего учителя иностранного языка; – потребность и стремление к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию своей полилингвальной и поликультурной личности, приобретению новых знаний и умений; – стремление к постоянной умственной деятельности; – эмоциональные и когнитивные мотивы к самостоятельной лингвометодической деятельности; – сформированность волевых качеств в самостоятельном достижении поставленной цели; – эмоциональная стабильность в развитии своей лингвометодической самостоятельности; – способность испытывать удовлетворение от процесса и результатов своей самостоятельной лингвометодической деятельности; – желание развивать своих учеников с опорой на положительное с целью стимулирования их
2	Контрольно-операционный компонент	– способность к саморегуляции (способность самостоятельно организовать любую свою деятельность во времени и пространстве) и самоконтролю (способность анализировать преимущества и недостатки своей деятельности и в соответствии с этим корректировать ее); – умение осуществлять методический отбор видов деятельности с точки зрения их соответствия конечному результату; – самоорганизация в выборе и проявлении собственной активности и креативности;
		– самоорганизация и самоконтроль над процессом овладения средствами будущей лингвометодической деятельности;

	Компоненты лингвометодической самостоятельности студента	Расшифровка содержания компонентов лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка
		– умение рефлексировать и анализировать свою самостоятельную лингвометодическую деятельность, определять уровень своей самостоятельности при методическом конструировании уроков иностранного языка;
		– нелинейность, спонтанность поведения, способность выйти за рамки линейного мышления, проявить педагогическую гибкость; – способность проявлять независимость от внешних обстоятельств, – руководствуясь собственными целями, установками и принципами; – способность к ориентации во времени при подготовке и проведении урока на иностранном языке; – способность самостоятельно планировать свою деятельность и использовать свои профессиональные компетенции, а именно систему разнообразных методов обучения иностранному языку; – самоорганизация при возникновении отрицательных эмоций в ходе подготовки и проведения урока на иностранном языке
3, 4	Информационный и методический компоненты	– информированность в области теории и практики изучения иностранного языка; – знания по методике обучения иностранному языку; – знания по психолого-педагогическим дисциплинам; – лингвометодические умения в области иноязычного образования, такие как: ○ способность не только переноса, сообщения знаний, но и их преобразования в соответствии с уровнем обучающихся, индивидуализация обучения; ○ умение находить и использовать в процессе подготовки и проведения урока на иностранном языке междисциплинарных связей;
		○ сравнивать грамматические, лексические и фонетические единицы иностранного и родного языков и выявлять признаки их сходства и расхождения в соответствующих подсистемах двух языков для прогнозирования возможных трудностей и путей их преодоления в процессе овладения этими единицами;

	Компоненты лингвометодической самостоятельности студента	Расшифровка содержания компонентов лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка
		○ слышать в устной речи и находить в письменной речи ошибки свои и других, классифицировать их по источникам возникновения и намечать пути их устранения; ○ преобразовывать свои теоретические знания и системе иностранного языка и свой иноязычно-речевой опыт в предметные формы речи и в различные средства языковой наглядности; ○ проектировать и создавать учебно-речевые ситуации для введения нового языкового материала с учетом его особенностей; ○ спонтанно реагировать на иностранном языке на изменяющиеся условия учебной ситуации и перестраивать поведение свое и учащихся; ○ воспитывать у обучающихся дисциплинированность, уважение к работе, потребность в саморазвитии и самообразовании в иностранном языке; ○ умение осуществлять субъект-субъектное взаимодействие и т. д.

В качестве средств формирования лингвометодической самостоятельности были выбраны следующие ресурсы, разработанные на базе университета:

1) локальные: электронное учебное пособие и учебно-методическое пособие по домашнему чтению на иностранном языке, включающие технологию организации самостоятельной работы с ними для формирования исследуемого свойства личности будущего учителя иностранного языка;

2) сетевые ресурсы: электронный сетевой профессиональный портфолио как средство саморазвития будущих педагогов и электронные сетевые сообщества, позволяющее студентам развивать свою лингвометодическую самостоятельность за счет организации студенческой взаимопомощи и оперирования лингвометодической информацией, создания стимулов к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ эффективности данных средств формирования лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка позволил сделать вывод о том, что использование их как по отдельности, так и совокупности является целесообразным в образовательном процессе при подготовке будущих учителей языковых специальностей. Их постепенное внедрение в учебный процесс в зависимости от курса обучения связано как

с уровнем сформированности компонентов лингвометодической самостоятельности, так и с последовательностью включения тех или иных дисциплин в образовательный процесс. Поэтапное комплексное использование данных средств можно считать достаточным для формирования всех четырех компонентов лингвометодической самостоятельности (мотивационного, контрольно-операционного, информационного и методического).

На первом курсе работа по формированию лингвометодической самостоятельности будущих учителей начинается со знакомства и использования электронного сетевого профессионального портфолио, поскольку дисциплина «Электронный профессиональный портфолио» (ЭПП) преподается с самого начала обучения студентов в вузе. Использование электронного сетевого профессионального портфолио стимулирует формирование всех компонентов лингвометодической самостоятельности будущих учителей иностранного языка за счет развития мотивов к осуществлению самостоятельной деятельности, способности самостоятельно прогнозировать соответствие выбранных видов деятельности конечному результату, проявлять активность, творческий подход, индивидуальный подход; автономной активизации необходимых лингвистических, методических, методологических и психолого-педагогических знаний.

Кроме того, с первого курса происходит вовлечение студентов в работу электронного сетевого сообщества Starc.su, которое рассматривается как средство обеспечения эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и организации взаимопомощи студентов факультета иностранных языков ПГГПУ. Данное сетевое академическое сообщество факультета представляет сайт в сети Интернет, управляемый преподавателями в сотрудничестве со студентами старших курсов, который содержит необходимый лингвистический и методический материал и располагает интерактивными функциями, дающими возможность получать консультации преподавателей и студентов по организации и выполнению тех или иных видов учебной деятельности, в том числе и самостоятельной.

На третьем курсе используется электронное учебное пособие «Методика обучения иностранному языку», которое применяется для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы на основании авторской технологии, включающей этапы:

1) мотивационный компонент и целеполагание;
2) выбор средств и способов работы;
3) ознакомление с учебным материалом и формирование основ лингвометодической самостоятельности;
4) обобщение и систематизация изученного материала;

5) конструирование личностного продукта (например, фрагменты урока иностранного языка);

6) самооценка результата/продукта деятельности;

7) необходимый контроль и коррекция деятельности [3].

Эффективность использования электронного учебного пособия обусловлена его нелинейностью, комплексным характером, интерактивностью и индивидуализацией процесса формирования лингвометодической самостоятельности будущих учителей, позволяющей выбирать собственную индивидуальную траекторию обучения (возможность выбора форм и способов работы, обращения к пособию в любое время – в университете или дома, возможность самооценки и прогнозирования результатов собственной деятельности и т. д.).

С четвертого курса в учебном процессе начинает использоваться учебно-методическое пособие по домашнему чтению на иностранном языке «Home Reading Miscellaneous: Collection of British and American stories», направленное на формирование лингвометодической самостоятельности будущих учителей иностранного языка. Оно предполагает наличие базового уровня сформированности лингвометодической самостоятельности и способствует активации необходимых будущему учителю иностранного языка компетенций и развитие их лингвометодической самостоятельности за счет блока упражнений, представляющих собой методические установки, побуждающие студентов к самостоятельной разработке лингвистических упражнений к данным текстам при применении своих лингвометодических умений.

Как результат − увеличение количества используемых средств в два раза, интеграция лингвистической и методической подготовки будущих учителей иностранного языка, стимулирование активности и сознательности их полилингвальной и поликультурной личности, лингвометодическая направленность разработанных пособий, их соответствие принципам нелинейности, коммуникативности и другие способствуют более быстрому развитию лингвометодической самостоятельности.

Кроме того, для реализации методики поддерживается правильная организация компонентов лингвометодической среды, в которой полилингвальная, поликультурная и методическая подготовка будущего учителя иностранного языка является наиболее эффективной в интеллектуальном, лингвоэстетическом и информационно-коммуникативном смысле.

Схематично разработанная методика представлена ниже (рис. 1).

Лингвометодическая среда

Цель:

формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка

Задачи:

- сформировать мотивы к выполнению самостоятельной работы за счет использования стимулирующих технологий, средств, создания лингвометодической среды; мотивов к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию своей полилингвальной и поликультурной личности; к учебно-профессиональной деятельности;
- развить способности саморегуляции и самоконтроля в ходе самостоятельного осуществления учебной, учебно-педагогической и лингвометодической деятельности;
- развить способность самостоятельно планировать и конструировать свою лингвометодическую деятельность с учетом изменений, происходящих в языке;
- развить творческие способности, способность осуществлять индивидуальный подход, проявлять педагогическую гибкость, выходить за рамки традиционного, самостоятельно модифицировать учебный процесс, привнося в него новое видение.

Принципы:

– целостности лингвистической и методической подготовки обучающегося;

– единства процессов обучения и самообучения, саморазвития и самосовершенствования;

– диагностической основы формирования лингвометодической самостоятельности;

– сознательности и активности личности будущего учителя иностранного языка.

Средства:

- электронный сетевой профессиональный портфолио;
- электронное сетевое сообщество;
- электронное учебное пособие «Методика обучения иностранным языкам»;
- учебно-методическое пособие по домашнему чтению «Home Reading Miscellaneous: Collection of British and American Stories».

Методы и приемы:

- исследовательские: проблемный, эвристический и др.;
- креативные: круглых столов, проектный, игровой и др.;
- рефлексивные: интервью, диалоговый, групповой рефлексии и т. д.

Формы работы:

индивидуальная, в парах, групповая, коллективная

лингвометодическая среда

Рис. 1. Методика формирования лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка

Изучение и оценка лингвометодической самостоятельности осуществлялись с помощью контрольно-диагностического аппарата, включающего авторский опросник лингвометодической самостоятельности, который был проверен на валидность и надежность, тест самоактуализации личности, а также методические и экспертные анкеты. Полученные в ходе диагностики опытные данные (рис. 2, 3) демонстрируют постепенное формирование и развитие лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранных языков [3].

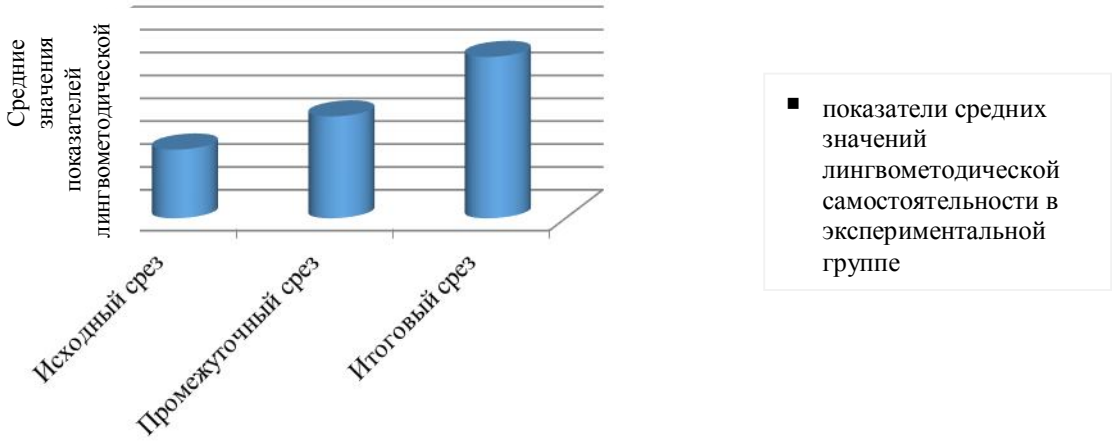


Рис. 2. Динамика средних значений показателей лингвометодической самостоятельности в экспериментальной группе

Анализ изменения минимальных и максимальных значений подтвердил рост индивидуальных показателей сформированности компонентов лингвометодической самостоятельности (мотивационного, контрольно-операционного, информационного и методического) у студентов в ходе проведения эксперимента.

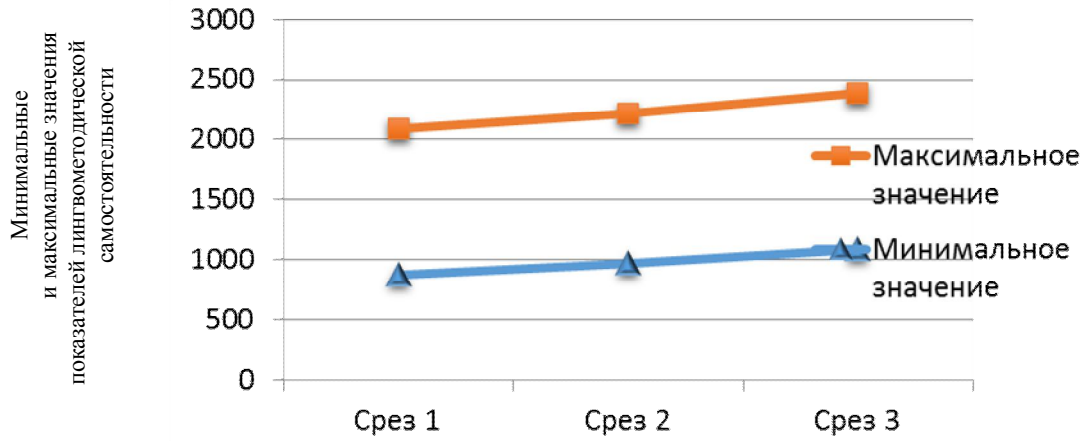


Рис. 3. Изменение минимального и максимального значений показателей компонентов лингвометодической самостоятельности

Увеличение показателей компонентов лингвометодической самостоятельности на основе тестирования авторским опросником, тестом самоактуализации личности, методическими и экспертными анкетами подтвердилось фактическими качественными изменениями процесса лингвометодической подготовки будущих учителей в вузе при работе с пособиями и интернет-ресурсами. При проведении бесед с обучающимися, круглых столов, организации коллективных проектов максимальное развитие в 2011 г. продемонстрировали студенты, вошедшие в экспериментальную группу [3].

Полученные в ходе эксперимента данные подтвердили предположение о том, что применяемая методика с использованием эффективных средств обучения способствует высокому результату формирования лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2011. 207 с.

2. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.

3. *Павлюкевич Л.В.* Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка: дис. … канд. пед. наук. Пермь, 2012. 200 с.

УДК 378.147

Арапова Светлана Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: sve-arapova@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Svetlana A. Arapova
PhD, Associate Professor of Foreign Languages Departments

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: sve-arapova@pspu.ru

DEVELOPMENT OF AUTHENTIC E-TEXT READING ACADEMIC ABILITIES IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у студентов академических навыков, необходимых для чтения и понимания текстов профессиональной тематики в электронном формате. Рассматривается система упражнений, предваряющих чтение, сопровождающих чтение, нацеленных на анализ извлеченной из текста информации с последующим преобразованием и созданием обучающимися собственных интеллектуальных продуктов текстового характера. Подчеркивается необходимость использования дискуссионных форм организации учебной деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, деятельностный подход, курс для студентов неязыковых специальностей, практика, чтение, аутентичный текст.

Abstract. The article is devoted to the problem of academic skills formation in students of non-linguistic specialties, necessary for reading and understanding authentic e-texts of professional subject matter. A system of exercises is described:

© Арапова С.А., 2016

pre-reading, while reading, and post-reading tasks, focused on the analysis and evaluation of information, followed by the creation of new texts. The importance of controversial class activities is emphasized.

Key words: University ESL teaching, activity approach, non-linguistic course, practice, authentic e-text, reading.

Формирование умения извлекать информацию из аутентичного текста является одним из ключевых направлений в обучении студентов неязыковых специальностей университета, цель которого – подготовка компетентных специалистов, конкурентоспособных профессионалов, умеющих находить, анализировать и использовать качественную информацию на иностранном языке в своей профессиональной деятельности. По мнению Е.Н. Солововой, чтение относится к системообразующей основе формирования информационно-академических умений, обеспечивающих непрерывность процесса самообучения и самообразования личности [1; 2; 3; 32–40].

До определенного времени актуальной формой работы с информацией на иностранном языке был перевод. С появлением электронных средств обработки информации такой вид учебной деятельности утратил прежний смысл и назначение. Студенты активно пользуются приложениями Yandex и Google, что значительно облегчает и ускоряет процесс извлечения информации, «закодированной» на иностранном языке. При этом, однако, утрачивается ее качество, нередко искажается смысл, формируется поверхностное отношение как к самому источнику информации, так и к изучению иностранного языка в целом.

Поскольку современному человеку приходится все чаще иметь дело с электронными носителями информации, средствами Интернет, необходимо научить студентов не только понимать иноязычный текст в оригинале, но также развивать умение критически оценивать информацию, полученную с электронного ресурса. В современных условиях обучение собственно языку невозможно без развития критического мышления, что обусловлено интенсивностью информационных потоков современного общества [4–14].

В данной связи необходимо сформировать у обучающихся умение определять жанровые характеристики текста, отличать мнение от фактов, делать собственные выводы, сравнивая полученную информацию с уже имеющимися знаниями, личным опытом, выражать собственное отношение к прочитанному.

Помимо информационной функции, аутентичный текст служит уникальным и ценным источником пополнения вокабуляра. Анализ языковых конструкций в аутентичном контексте способствует индуктивному усвоению грамматического материала, осмыслению закономерностей иностранного языка как системы, пониманию скрытых смыслов и нюансов значений, которые могут быть утрачены в случае электронного перевода [15–24].

Формирование у студентов академических умений, необходимых для чтения аутентичного электронного текста, следует начинать с отбора сайтов,

содержащих интересную для студентов (с профессиональной точки зрения) информацию. Текстовые материалы должны соответствовать основным разделам программы базового курса по иностранному языку для первокурсников, быть адекватными по степени сложности, мотивирующими студентов к чтению электронных иноязычных источников по специальности, а также служить основой для развития рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности [26–31].

Процесс формирования у студентов навыков чтения в формате аутентичного электронного текста включает систему специальных заданий для аудиторной и самостоятельной работы.

Первый этап посвящен освоению лексико-тематической основы электронного текста, которая включает:

- существительные, отражающие интерфейс и структуру сайта (search engine, link, homepage, layout, tab, section, hyperlink);
- глаголы навигации и действий по сайту (surf the Internet/Net, visit a website, go to www, work online, enter a password, log in/on/off, click, scroll up/down, download files, browse, find).

После освоения данной группы лексических единиц студентам предлагается самостоятельно исследовать предложенный преподавателем иноязычный портал с поиском информации, отражающей структуру и качество ее источника: что это за сайт, кому принадлежит (организация, страна), какого рода информация на нем содержится, кому адресована, когда были сделаны последние публикации и т.д. Задания по навигации сайта и вопросы формулируются на иностранном языке:

- Go to www... What kind of media is it? (News, travel, advertizing, review).
- What is its structure? (Use the homepage tab)
- What`s the target audience? (Teens, students, travellers, scientists, music fans)
- Who does it belong to? (Analyze information at the bottom of the homepage)
- Go to... rubric and find the information about...
- What`s the style of the text? (Formal – informal? Facts – opinion?)

Таким образом, определив адрес и характер электронного источника, студенты выполняют поиск необходимой текстовой информации, используя рубрикатор главной страницы. Затем им предстоит осуществить детальный анализ содержания конкретного электронного текста, определить смысловую связь между отдельными его элементами. Последовательность упражнений для самостоятельной работы может выглядеть следующим образом:

1. Прочитайте текст, определите тему каждого абзаца, выбрав из предложенных вариантов (один из них лишний).

2. Выделите 3 ключевые слова каждого абзаца, заполните таблицу:

№ абзаца	Т Е М А	Ключевые слова	
		слово	значение

3. Ответьте на вопросы по содержанию текста.
4. Выполните задания на определение верных/неверных утверждений.
5. Какие из приведенных ниже предложений отражают основную мысль текста? (Укажите не менее двух)

В зависимости от уровня подготовки студентов задания к тексту могут быть сформулированы на русском либо иностранном языке.

На аудиторном занятии проводится контроль понимания прочитанного студентами текста, проверяется качество выполнения заданий для самостоятельной работы, отрабатываются лексико-грамматические конструкции, необходимые для обсуждения и выражения собственного мнения. Далее выполняются упражнения, целью которых является развитие умения обобщать полученную информацию и выражать оценочные суждения. Варианты заданий:

- Одним предложением выразите то, что вы узнали нового из текста. *(I`ve learnt about/that …)*
- Охарактеризуйте кратко содержание статьи (3−5 предложений).

(*The article deals with information/tells/informs about …/ describes …*)

- Просмотрите текст еще раз, что из прочитанного вам уже было известно, какие сведения являются новыми? Заполните таблицу:

I knew	*I learnt*

Актуализация полученной информации осуществляется преимущественно посредством использования дискуссионных форм организации учебной деятельности. Согласно исследованиям, посвященным особенностям формирования критического мышления в обучении и бизнесе, наиболее эффективной формой организации деятельности в этом плане является дискуссия в группе [3].

Ситуативно обусловленная коммуникативная деятельность в режиме аудиторного занятия мотивирует студентов к общению на иностранном языке, предоставляет возможность обмена мнениями, выражения собственной точки зрения. Групповые формы учебной деятельности позволяют студентам с невысоким языковым уровнем чувствовать себя увереннее. Студенты, обладающие более прочными базовыми знаниями, имеют возможность реализации своего потенциала, продуктивно влияя на общий результат без нежелательного доминирования. Студентам категории “beginner”

целесообразно разрешить дискуссию в группе на родном языке с условием последующей презентации выводов на иностранном языке каждым участником обсуждения.

Следующий этап включает расширение полученной из текста информации сведениями и фактами из других источников. В качестве задания для самостоятельной работы студентам предлагается осуществить самостоятельный поиск дополнительной информации по исследуемой теме.

После обсуждения полученных сведений на очередном аудиторном занятии (в парах, группах, в формате дискуссии) осуществляется перенос информации в новый контекст посредством выполнения заданий, ориентированных на выражение собственного мнения, отношения к полученным сведениям.

На завершающем этапе студенты создают (в устной либо письменной форме) свой интеллектуальный продукт на иностранном языке (в парах, группах, индивидуально):

- плюсы и минусы в решении проблемы (таблица «за» и «против»);
- описание собственного отношения к затрагиваемой теме;
- составление прогноза дальнейших исследований в той или иной научной области;
- предложение иных способов решения проблемы;
- постановка вопросов для дальнейших исследований;
- обращение с официальным письмом к автору публикации;
- сочинение, эссе и т.д.

Степень сложности конечного продукта определяется исходя из интересов, потребностей и уровня подготовленности студентов.

Данная статья не претендует на полное описание процесса формирования академических умений работы с аутентичным электронным текстом при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей, однако представляет собой апробированную на практике систему упражнений, которая дает положительный результат в обучении студентов факультета информатики и экономики педагогического университета (ПГГПУ).

Следует добавить, что выбор текстовых материалов на основе принципов академической и методической целесообразности, с учетом интересов, потребностей студентов и их языкового уровня, способствует формированию мотивации как к чтению аутентичных электронных текстов, так и к изучению иностранного языка в целом. Об этом свидетельствуют данные самооценки достижений студентов и результаты анкетирования.

Применение описанной выше системы упражнений позволяет научить студентов рациональным приемам интеллектуального труда для поиска и чтения аутентичной профессионально ориентированной информации в электронном формате, оптимизировать самостоятельную работу студентов с текстовыми материалами, обеспечивая эффективность обучения

иностранному языку, а также служит основой для дальнейшего профессионального и личностного развития выпускников университета.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т школ М-ва образования РСФСР. М., 1990.

3. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

4. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87–92.

5. *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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

10. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

11. *Безукладников К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2008.

12. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

13. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

14. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

15. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

16. *Крузе Б.А.* Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3. С. 119–133.

17. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

18. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

19. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

20. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

21. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

23. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

24. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

25. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного

бакалавриата в образовательном пространстве Пермского Края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

26. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

27. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

28. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

29. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

30. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

31. *Соловова Е.Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2004. С. 192.

32. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

33. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

34. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

35. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

36. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

37. *Jacobs G.M., Farrel T.* (2003) Understanding and implementing the communicative teaching paradigm. RELC Journal, 34 (1, 5–30).

38. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

39. *Sofo F.* (2004). Open Your Mind: 7 keys to thinking critically. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin. 228 p.

40. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 811.1(07)

Тетерина Наталья Николаевна
старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: tenatasha@yandex.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГИПЕРТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БАКАЛАВРОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Natalia N. Teterina
Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: tenatasha@yandex.ru

THE LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL CAPACITY OF THE HYPERTEXT AS A TOOL FOR TEACHING WRITING TO FOREIGN LANGUAGUES BACCALAUREAT STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена гипертексту как компоненту содержания обучения иностранному языку. Дано описание гипертекста, его количественных и качественных характеристик. Затрагивается проблема отбора канонических гипертекстов и их объединение в макрогипертекст.

Ключевые слова: развитие компетенций, критерии текстуальности, количественные и качественные характеристики гипертекста, макрогипертекст, отбор письменных гипертекстов.

Abstract. The article tells about the hypertext as a component of the curriculum content for teaching foreign languages. The points to consider are the description of the hypertext, its quantity and quality characteristics, the selection of hypertexts, a hypertext as part of the macrohypertext.

Key words: development of competences, criteria of textuality, quantity and quality characteristics of the hypertext, macrohypertext, selection of written hypertexts.

© Тетерина Н.Н., 2016

На современном этапе обучения ИЯ тексты играют значительную, если не определяющую роль в развитии компетенций ИЯ. В свою очередь гипертексты становятся неотъемлемым компонентом содержания обучения иностранному языку.

Гипертекст отвечает основным критериям текстуальности: интенциональности, связности, цельности, членимости [1, с. 144]. Отсюда при рассмотрении гипертекста как компонента содержания обучения мы будем основываться на характеристиках, свойственных тексту.

Письменный/печатный гипертекст как продукт письменной деятельности материализует замысел автора и выступает средством, при помощи которого осуществляется его коммуникация с адресатом. В данном случае имеет место не прямое, а опосредованное взаимодействие адресата и адресанта, а пространственно-временная дистанционность делает общение аутокоммуникацией с повышенными требованиями не только к содержанию гипертекста, но и к его форме.

Предметный план письменного гипертекста характеризуется полнотой и правильностью (точностью) отражения предметов, явлений действительности и их связей. Существующие в сознании субъекта, в его денотатной схеме, пробелы могут привести к бессодержательности, беспредметности высказывания. Письменные гипертексты не несут в себе полной значимой фонетической информации, регулярной просодической информации (об ударении, интонации, паузах, стилистической редукции), в них не находят отражения и паралингвистические характеристики. Таким образом, при создании собственного текста на основе гипертекстов важным становится осознание и максимально точное изложение тех сведений, которые имеются у субъекта по заявленной теме, проблеме, области знаний. Здесь может помочь упорядочение индивидуального опыта учащегося или его «доформирование» (И.А. Зимняя) перед постановкой и решением конкретной коммуникативной задачи, особенно если она связана с новыми, неизвестными реалиями, ситуациями, явлениями.

Рассмотрим гипертекст как интеграцию языковых, речевых и интеллектуальных факторов, которая обусловлена замыслом. Замысел в свою очередь – это «информационное образование», сформированное с учетом опыта, уровня знаний, эмоционального состояния, мотивационной направленности и тому подобного предполагаемого партнера по коммуникации. Замысел «не выражен вербально», «рассчитан на задуманное действие» и «осуществляет прогнозирующее согласование начала и конца гипертекста за счет отбора тех подтем, с помощью которых будет развертываться будущий текст». В основу замысла положена определенная свернутая модель ситуации, полученная в предшествующей познавательной деятельности. Такая свернутая модель определяет главный предмет сообщения, т.е. то, о чем будет идти речь. Но она берется не в своем готовом виде, а перекодируется в соответствии с коммуникативной задачей. Отсюда гипертекст – это совокупность подтем, включающих свои субподтемы

и микротемы и раскрывающих различные аспекты основного предмета описания, заданного замыслом. Гипертекст будет характеризоваться целостностью и прерывистостью содержания. Целостность достигается через связь всех подтем с предметом описания, что является свойством «не столько самого текста, сколько восприятия». Прерывистость выражается в «смысловых скважинах» (по Н.И. Жинкину).

На основе выделенного Л.К. Мазуновой основного набора инвариантных элементов, имплицитно и эксплицитно присущих тексту или характеризующих его, дадим описание гипертекста. Гипертекст

- характеризуется сложностью, системностью, неравновесной устойчивостью;
- самоорганизуется благодаря соучастию человеческого интеллекта;
- интегрируется на основе смысла (доминантного смысла, креативного аттрактора);
- наделен внутренней и внешней сторонами;
- обладает денотативной структурой, размеренностью, завершенностью, связностью, цельностью, прерывистостью;
- имеет имя (название, заголовок), замысел, тему, подтемы, микротемы;
- состоит из сверхфразовых единиц;
- состоит из особых структурных единиц, объединяемых особыми средствами связи – смысловой, семантической, логической (для внутренней стороны); стилистической, лексической, грамматической (для внешней стороны);
- маркирован временной и национальной спецификой [4, с. 82–83].

Говоря о количественных и качественных характеристиках гипертекста и требованиях к отбору самих гипертекстов, выделим следующие критерии:

- информативная значимость и новизна;
- предметная связность и тематическая целостность;
- проблемность и ситуативность;
- коммуникативная и прагматическая направленность;
- количественная достаточность и представленность многих точек зрения;
- видовая достаточность (повествование, описание, рассуждение, объяснение – форма мысли, которая служит для изложения сути изображаемого предмета или явления) [2, с. 71–73];
- объемная характеристика;
- место основной идеи в гипертексте;
- тематика и проблематика гипертекста;
- степень его аутентичности [5, с. 149–153];
- учет жанрово-стилевого и структурно-типологического критерия [6, с. 414–417].

Гипертекст должен содержать проблемный вопрос «как относительно самостоятельную форму мысли, как отдельное проблематизированное

высказывание, требующее ответа» [3, с. 57], и ответ на него, но в разных вариантах эксплицитности:

1) в гипертексте есть информация, содержащая готовый ответ на скрытый вопрос. Вопрос необходимо сформулировать на основании данной информации, а также использовать ее как ответ;

2) в гипертексте нет готового ответа, но есть полная информация для его нахождения;

3) гипертекст содержит частичные сведения для нахождения ответа, остальное необходимо восполнить путем воспроизведения, рассуждения или обращаясь к другому источнику;

4) гипертекст не содержит никакой информации, необходимой для получения ответа на поставленный вопрос, в таком случае используются способы, указанные выше.

Система гипертекстовых материалов должна быть организована определенным образом, она должна быть достаточно полной, а читательская деятельность учащихся должна быть направлена на раскрытие темы и ее развертывание по горизонтали и вертикали. Также необходимо иметь в виду, что сформулированные требования относятся не к отдельно взятому тексту, а к гипертекстам в их связи в рамках макрогипертекста (Т.С. Серова, А.С. Балахонов, Е.В. Крылова, И.В. Перлова, С.Г. Улитина, Е.Ю. Панина, М.А. Мосина, Т.Г. Агапитова и др.). Под макрогипертекстом мы будем понимаеть организованную в дидактических целях, в смыслосодержательном, языковом и композиционном отношениях систему гипертекстов многих авторов как часть совокупной информации по теме. Макрогипертекст как система тематически связанных гипертекстов, обеспечивающих новизну и разность информации, активизирует речемыслительную активность читающих как на этапе оценки, присвоения и последующего целевого использования информации, так и на этапе коллективной деятельности по решению общей коммуникативной задачи – обмена полученными знаниями [2, с. 102].

Уточняя понятие макрогипертекста, обозначим, что под смысловой целостностью понимается единство темы всех входящих в него гипертекстов, коммуникативная целостность представляет собой коммуникативную преемственность, т.е. каждый гипертекст макрогипертекста добавляет, уточняет, конкретизирует или обобщает содержание предыдущего. Структурная целостность есть делимость макрогипертекста на составные части, единицы, связанные между собой предметно, логически и композиционно.

Для того чтобы гипертекст стал реальной и продуктивной основой обучения письменной речи, важно научить учащихся различным операциям с материалами гипертекста, разнообразным манипуляциям с предложением, сверхфразовым единством, абзацем и всем гипертекстом с учетом жанровых и стилистических особенностей исходного текста (текста-образца); сформировать у них умения дифференциации, реконструирования, трансформации языковых единиц для решения определенной коммуникативной задачи. В этой связи

представляется целесообразным обучение различным приемам оперирования гипертекстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Тесная взаимосвязь двух видов речевой деятельности (чтения и письма) обязывает к тщательному отбору канонических письменных гипертекстов. Задача облегчается при наличии требований, которым должен удовлетворять корпус гипертекстов, к которым будут относиться эталонность, соответствие определенному канону, образцу, структурированность предметного содержания, соответствующая одному из трех существующих типов, социокультурная ценность, доступность для учащегося в языковом и содержательном аспектах, жанрово-стилевая репрезентативность, количественная репрезентативность, новизна и актуальность тематики.

Лингводидактическая технология обучения бакалавров ИЯ письменной речи на основе гипертекстов относится к микротехнологии, направленной на индивидуальное взаимодействие и самовоздействие субъектов педагогического процесса. С учетом горизонтальной структуры мы отнесем ее к формально-описательной, включающей все необходимые элементы модели (цели, содержание, методы и средства, алгоритмы действия). Целью такой технологии будет являться создание условий и возможностей для формирования у студентов компетентности интерактивного иноязычного письма на основе подобранных гипертекстов социокультурной направленности.

Список литературы

1. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.

2. *Ковалева Т.А.* Решение коммуникативно-познавательных задач при обучении профессионально ориентированному иноязычному информативному чтению будущих учителей: дис. … канд. пед. наук. Пермь, 2005. 207 с.

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

4. *Мазунова Л.К.* Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный»: монография. М.: Наука, 2006. 304 с.

5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

6. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Школьная книга, 2003. 488 с.

УДК 37.013

Сыпачева Гузялия Шарибзяновна
кандидат педагогических наук, начальник отдела

ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», Пермь, Россия
614068, Пермь, ул. Екатерининская, 210, +7 (342) 236-76-96
e-mail: gyzzelika@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ИНТЕРАКТИВНОЙ ОСНОВЕ

Guzyaliya SH. Sypacheva
PhD, Chief of Department

State Autonomous Institution of Additional Professional Education
"Institute of Education Development of Perm Region"
210, Ekaterininskaja, 614068, Perm, Russia
e-mail: gyzzelika@mail.ru

FORMATION LEGAL COMPETENCE OF STUDETS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF PREPARATION IN AN INTERACTIVE WAY

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе. Реализация педагогической деятельности на высоком качественном уровне на основе правового обеспечения профессиональной деятельности не возможна без обновления содержания и создания новых методик профессиональной подготовки.

Концептуальные основания процесса эффективного формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений, обеспечивающие интерактивную ее основу, определили возможность проектирования структурно-функциональной модели, содержащей научный, прикладной, практико-организационный и оценочно-рефлексивный аспекты формирования данной компетентности.

Ключевые слова: правовая компетентность, интерактивная основа, концептуальные основания.

Abstract. The article focuses on the formation of the legal competence of students of pedagogical areas on an interactive basis. The implementation of educational activities at a high quality level on the basis of legal support

© Сыпачева Г.Ш., 2016

of professional activity is not possible without updating the content and the creation of new training methods.

Conceptual bases of the process of formation of effective legal competence of students of pedagogical trends, providing its interactive basis, to identify opportunities to design a structural-functional model containing scientific, applied, and practical-organizational assessment and reflective aspects, the formation of this competence.

Key words: legal competence, interactive basis, the conceptual bases.

На современном этапе развития образования педагог должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, интегрирующей его профессиональные и личностные качества, содержащей в своей структуре комплекс компетенций, которые позволили бы ему в дальнейшем реализовывать свою педагогическую деятельность на высоком качественном уровне на основе правового обеспечения профессиональной деятельности, иметь устойчивую мотивацию к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, соответственно, быть конкурентоспособным на рынке труда.

В связи с этим возникают потребности в формировании правовой компетентности студентов педагогических направлений, обновлении содержания и создании новых методик профессиональной подготовки на различных этапах среднего профессионального, вузовского образования, уважительно относящихся к законам, умеющих не только использовать правовые знания в своей деятельности, но и защищать их. Качественно новый уровень этой компетентности позволит выпускнику в новых условиях, в профессиональной деятельности, самостоятельно выстраивать правомерные и корректные образовательные отношения [1–5; 25–31].

В условиях развития образования, информационного общества, при современном уровне освоения молодыми людьми его преимуществ, правовая компетентность студентов педагогических направлений не может быть эффективно сформирована вне интерактивного контекста; без использования информационно-коммуникационных технологий, междисциплинарной интеграции дисциплин учебного плана, стратегий сотворчества субъектов образовательного процесса.

Формы интерактивного взаимодействия обладают огромным потенциалом для оптимизации процесса формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений, саморазвития в этой области.

Под правовой компетентностью понимается «интегральное качество личности студента педагогических направлений, характеризующееся единством его правовой подготовленности на теоретическом уровне, освоением совокупности ключевых правовых компетенций; практической готовностью и способностью к реализации профессиональной педагогической деятельности

в современном нормативно-правовом поле, к защите прав и интересов несовершеннолетних учащихся (воспитанников), к регулированию образовательных отношений, к реализации и отстаиванию профессиональных прав педагога, саморазвитию и самосовершенствованию своей правовой культуры и развитию правовой культуры социума» [6–9; 10–13; 24].

В качестве ключевых структурных элементов правовой компетентности студентов педагогических направлений, высокого уровня освоения которых им необходимо достичь в процессе обучения, целесообразно рассматривать взаимосвязанные: *содержательные компоненты (аксиологический (ценностно-смысловой), гносеологический (содержательно-правовой), праксеологический (функционально-деятельностный), рефлексивно-оценочный)* как совокупность жизненных ценностей, ценностей педагогической деятельности, знаний и умений организовывать эту деятельность в правовом поле, рефлексивных способностей, педагогической рефлексии*, а также совокупность правовых компетенций* как обобщенных способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, осваиваемых студентами в процессе формирования правовой компетентности.

Совокупность выделенных ключевых правовых компетенций как обобщенных способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, осваиваемых студентами в процессе формирования правовой компетентности в области общественно-политической и социокультурной деятельности; в социально-экономической сфере; в саморазвитии и самосовершенствовании; в трансляции правовых знаний воспитанникам при решении педагогических задач в ситуациях, требующих правовых знаний позволяет сделать вывод о метапредметном уровне правовой компетентности как интеграла системных правовых компетенций, отражающем осознанный и осмысленный образовательный результат, имеющий рефлексивный характер, способствующий осознанию и саморегуляции молодым человеком своей жизнедеятельности и на основе которого у него формируется мировоззрение нового качества.

Для эффективного формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений определены и обоснованы концептуальные основания данного процесса, которые составляют: *положения системного подхода и системного анализа* как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которых лежит рассмотрение объектов как систем; *синергетические положения* о развитии открытых систем, их нелинейной динамике в анализе социально-психологических проблем личности и общества; *аксиологический подход*, в основе которого как одного из основных методологических подходов современной педагогики и психологии лежит изучение не абстрактного, а конкретного человека с его ценностями, идеалами, проблемами; *компетентностный подход, концепция деятельностно-компетентностного подхода*, выступающие в настоящее время основой обновления содержания образования; *фундаментальные положения теории деятельности,* ключевым направлением которой является учение о ведущей

роли деятельности в процессе развития личности; *личностно-ориентированный подход, междисциплинарный подход, концепция педагогического взаимодействия и сотрудничества, интерактивный подход, положения теории правового сознания и правовой культуры* как элементов общественного сознания и общечеловеческой культуры; *концептуальные положения теории преподавания* правовых дисциплин и методической подготовки будущих учителей [14–23].

Указанные основания обеспечивают интерактивную основу формирования правовой компетентности и позволяют выделить ее формы:

1. Сотворчество субъектов образовательного процесса.
2. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.
3. Междисциплинарное взаимодействие.

Выявленные формы и концептуальная основа определили и позволили спроектировать структурно-функциональную модель формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе, которая содержит научный, прикладной, практико-организационный и оценочно-рефлексивный аспекты.

Научный аспект. Определяющим является выбор методологических подходов, концептуальных основ этого процесса.

Прикладной аспект предполагает использование психолого-педагогических знаний возрастных особенностей студентов (в нашем исследовании − студентов среднего профессионального образования); о реальном уровне и особенностях современного информационного пространства, его образовательном потенциале для формирования правовой компетентности студентов; о содержании, уровнях сформированности правовой компетенции и составляющих ее правовых компетенций, о функциях, через которые реализуется правовая компетентность; а также знаний специфики, факторов и механизмов развития правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе до высокого качественного уровня.

Практико-организационный аспект модели

Системный характер процесса формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе определяет особенности его педагогического моделирования, касающиеся:

- выстраивания стратегии развития процесса (целеполагание, прогнозирование, планирование, установление порядка);
- управления и сопровождения процесса (определение принципов, условий эффективности, реализация программы правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе, командообразование субъектов образовательной среды);
- обратной связи (оценка, анализ, рефлексия, коррекция деятельности).

Оценочно-рефлексивный аспект модели процесса формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе

содержит описание критериев и показателей эффективности реализации данной модели.

Критериями сформированности правовой компетентности студентов педагогических направлений в соответствии с ее структурой (единство четырех компонентов) являются: *правовая направленность,* определяющая аксиологический компонент правовой компетентности; *правовая информированность,* определяющая ее гносеологический компонент; *правовая активность,* определяющая праксеологический компонент, и *правовая оценка (самооценка),* определяющая рефлексивно-оценочный компонент правовой компетентности.

Индикаторами (соответственно) выступают:

1. Оценочные суждения; направленность мотивов; система ценностей, уважение к нормам права, законам, исполнительность, дисциплинированность.
2. Осознанность; грамотное использование правового тезауруса; адекватность применение знаний, устойчивость гражданской и правовой позиции, реализация толерантного поведения, соблюдение требований закона, морали; непримиримость к проявлениям неуважения, нарушения закона и права.
3. Результативность решения профессионально-правовых задач; инициативность, лидерские качества, участие в развитии правовой организации жизни группы, курса или образовательного учреждения, правовое консультирование.
4. Самооценка правовой компетентности; потенциал саморазвития.

Содержание программы, включающей в себя специальный учебный курс, инновационные учебно-методические комплексы по правовым дисциплинам, технологии развития критического мышления, критериального оценивания, проектной деятельности, рефлексивных карт; электронные учебные пособия, направлены на формирование и развитие правовой компетентности студентов, потребности правового самообразования, собственной правовой культуры, готовности и способности создавать условия для реализации ценностных правовых установок в будущей педагогической деятельности.

Полученные результаты расширяют представления о процессе формирования правовой компетентности студентов педагогических направлений, о новых механизмах, методах и организационно-педагогических условиях оптимизации этого процесса.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

10. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

11. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

12. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

13. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

14. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

15. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

16. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

17. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

18. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

19. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

20. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

21. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

22. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

23. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

24. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

25. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

26. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

27. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

28. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

29. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

30. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

31. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 378.147

Лебедева Наталья Алексеевна
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44

преподаватель иностранного языка кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, лейтенант внутренней службы

ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», Пермь, Россия
614012, г. Пермь, ул. Карпинского, 125, +7 (342) 228-65-04
e-mail: tereh1986@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Natalya A. Lebedeva
Postgraduate of the Department for Foreign Language Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»

Teacher of the English Language at the Chair of Humanitarian, Social and Economic Disciplines of Federal State Educational Institution of Higher Education, Lieutenant

Perm Institute of The Federal Penal Service
125, Karpinskiy st., 614012, Perm, Russia
e-mail: tereh1986@inbox.ru

FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза, рассматриваются подходы зарубежных и российских исследователей к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Дана краткая характеристика понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». В статье показана необходимость формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих. Рассматриваются методы формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, студенты, компетенция, методы, компетентностный подход.

© Лебедева Н.А., 2016

Abstract. This article is devoted to the problem of student's foreign language communicative competence formation during their studies at the university, the approaches of foreign and Russian researchers to determine the content and structure of the competence. There is a brief characteristic of the concept of meaning "foreign language communicative competence". The article shows the necessity for the formation and improvement of foreign language communicative competence all together with its components. The methods of foreign language communicative competence formation are also shown in the article.

Key words: teaching of foreign languages, students, competence, methods, competency-based approach.

За последние годы роль иностранного языка в российском обществе существенно изменилась, значительно повысился его статус. С одной стороны, его стали рассматривать как средство обеспечения успешной жизнедеятельности людей, а с другой стороны, иностранный язык стал одним из важных и весомых факторов культурного и социального развития личности.

Изменение позиций иностранного языка в обществе повлекло за собой ряд обновлений в процессе обучения: пересмотр целей обучения и программ, внедрение инновационных методов, совершенствование приемов, необходимых для личностного развития обучаемого. Конечным «продуктом» любого вуза общество хочет видеть специалиста с соответствующим уровнем профессионализма не только в своей сфере труда, но и с достаточно высокоразвитой иноязычной компетентностью. То есть выпускник вуза должен владеть иностранным языком на таком уровне, который позволит ему активно и свободно использовать его в сфере своей профессиональной деятельности.

Проблема языковой компетенции возникла в начале XX в. и интересует многих методистов и в настоящее время. По мнению Н. Хомского, в «ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать для себя грамматику» правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде. Современными авторами понятие «компетентность» определяется как «интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков». Иноязычная компетенция расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами, что дает право говорить об одной из *универсальных основ* его иноязычной компетентности [5].

Формирование иноязычной компетентности в профессиональном образовании особенно актуально. Во-первых, в этот период студент получает профессию и гуманитарные знания, проходит профессиональную, личностную и общекультурную подготовку, а иностранный язык позволяет расширить эти горизонты. Во-вторых, в этот возрастной период осуществляется процесс

интенсивного мировоззренческого поиска главных жизненных ценностей, образа своего «Я», личного образа жизни, становление социального статуса.

Иноязычная коммуникативная компетентность является стержнем, пронизывающим весь процесс обучения, а осознанность структуры языковых и речевых действий, целей, способов их достижения и результатов учебной деятельности делает студента субъектом учебного процесса, создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и студента и для его дальнейшего самообучения. Однако хотелось бы обратить внимание на то, что обучение иноязычной коммуникативной компетенции носит междисциплинарный характер, где социально-гуманитарным и общенаучным дисциплинам принадлежит приоритетная роль. Поэтому студентам вузов приходится работать с большим объемом научной и профессиональной литературы не только на иностранном языке, но и на русском языке. Отсюда вывод, что иноязычная компетенция формируется и в таких видах деятельности, как составление реферата, аннотации и резюмирование текста. Коммуникативная компетенция есть интегративное понятие [6], включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие и лингвострановедческие знания, умения и навыки, которые свидетельствуют об обученности общению, т.е. приему и передаче информации с помощью разных видов речевой деятельности. Коммуникативный подход предполагает создание на занятиях атмосферы доверия и сотрудничества, когда все студенты вовлечены в процесс обучения. Одним из компонентов содержания речевой деятельности являются условия, в которых она протекает. Для этого преподавателю следует создавать учебные речевые ситуации, стимулирующие общение.

Процесс формирования данной компетенции носит непрерывный характер, он не заканчивается с окончанием вуза, а сопровождает специалиста в течение всей его последующей профессиональной деятельности, которая отражает путь формирования коммуникативной компетентности как необходимого компонента карьерного роста выпускника вуза [6].

Как известно, знание иностранного языка – веление нашего времени. Открытие границ, «глобальная паутина», «глобальная экономика» способствуют повышению статуса и востребованности иностранного языка. Актуальность изучения английского языка определяется расширением контактов с зарубежными странами, когда запланированный прагматический эффект речевого высказывания зачастую является залогом успеха делового сотрудничества и просто приятного личного общения.

История обучения иностранным языкам насчитывает столетия. На протяжении времен менялись цели, методы, приемы обучения. В настоящее время стремительное развитие общества, научно-технический прогресс, развитие информационных технологий, процессы всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции, все возрастающая роль межкультурного общения и понимания диктуют свои требования к современному уровню владения иностранным языком.

Сегодня все чаще говорят о необходимости существенно обновить содержание обучения иностранному языку, об активном введении современных компетентностно-ориентированных технологий и методов, которые будут помогать обучающемуся включиться в реальную коммуникативную деятельность, будут направлены на практическое владение иностранным языком. К компетентностно-ориентированным технологиям и методам обучения иностранным языкам можно отнести: метод проектов; метод дебатов и кейс-стади; ролевую игру; использование интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам [4]. Рассмотрим их подробно. Одной из современных технологий обучения иностранным языкам является метод проектов. Под методом проектов Е.С. Полат понимает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, обучающимся необходимо 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. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся осуществляют в течение определенного отрезка времени. Проект осуществляется по определенной схеме: выбор темы, идеи, постановка проблемы, обсуждение, организация участников (формирование групп, распределение обязанностей), выполнение проекта (поиск и обсуждение информации, выбор способа реализации проекта), презентация проекта, обсуждение и рефлексия. Использование данной технологии в обучении иностранному языку позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся. Таким образом, метод проектов является не только творческим и поощряющим деятельность обучающихся, но и стимулирующим их коммуникативную деятельность [1].

Следующий способ организации компетентностно-ориентированного обучения – метод дебатов. Согласно толковому словарю С.И. Ожегова и словарю иностранных слов, дебаты – это «прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании». Однако дебаты как технология и метод имеют свои особенности. Это не просто свободный обмен мнениями по какому-либо вопросу. Данный метод представляет собой формализованный спор по определенным правилам и носит рамочный характер. Для дебатов обязательным условием является наличие двух оппонентов, которые пытаются убедить третью сторону (судей) в правоте своей позиции. Целью дебатов является наиболее полная всесторонняя проработка какой-либо темы, выработка критического мышления, умение отстаивать свою точку зрения.

Схему реализации данного метода на практике можно представить следующим образом: определение проблемы (вопроса), обсуждение вопроса в группах или командах, выступление команд с аргументами «за» – обсуждение полученной информации, вопросы, выступление команд с аргументами «против» – обсуждение полученной информации, вопросы, принятие решений, рефлексия, выводы [3].

Метод дебатов универсален по своему характеру, так как может быть наполнен любым содержанием, он является одним из способов развития иноязычной коммуникативной компетенции, с одной стороны, и навыков социального взаимодействия, с другой.

Case Study (метод анализа ситуаций), как и метод дебатов, заключается в обсуждении проблемной ситуации и поиске решения проблемы. В зарубежных публикациях данный метод также называют методом деловых историй (*casestories*), а в русскоязычных изданиях говорят о методике конкретных ситуаций (КС), деловых ситуаций, кейс-методе и методе ситуационных задач. Данный метод преподавания английского языка характеризуется комплексностью, интегративностью и многоуровневостью. Комплексность метода заключается в том, что кейс-стади по своей сути имеет прямое отношение к экономическим предметам, риторике и этике делового общения, теории речевой коммуникации, стилистике английского языка. При этом наблюдается активизация межпредметных связей, что в свою очередь делает образование студентов более емким. Интегративность выражается в том, что данный метод имеет своей целью развить у студентов как коммуникативные, так и профессиональные навыки. Многоуровневость характеризуется тем, что в рамках одного и того же кейса можно применять различные подходы для формирования межкультурной коммуникативной компетенции [4].

Метод кейс-стади может быть реализован в соответствии со следующей схемой: ознакомление с описанием проблемы, самостоятельный анализ ситуации / анализ ситуации в группах (диагностика проблемы), представление своих находок и решений в дискуссии с другими обучающимися, принятие решения, презентация и аргументация принятых решений. КС «позволяет сделать акцент на активной мыслительной деятельности обучающихся, требующей для своего оформления владения определенными языковыми средствами». Отмечают, что КС ориентирован на «формирование ключевых профессиональных компетенций, таких как умение анализировать в короткие сроки большой объем информации и принимать решения в условиях стресса, развитие коммуникабельности, повышение уровня владения языком во всех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме.

Кроме того, научить применять иностранный язык в практической деятельности, использовать языковые и речевые навыки в условиях «живой» коммуникации помогают ролевые игры. Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности. Ролевые игры могут быть социально-бытовыми и профессиональными (деловыми). Ролевая игра мотивирует речевую

деятельность. У обучающихся появляется желание что-то сказать, что-либо спросить, выяснить, доказать какую-либо идею. Таким образом, ролевая игра активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом, учит преодолевать и разрушать барьеры, создает условия равенства в речевом общении. Игровая деятельность имеет постоянную технологическую схему: подготовка (разработка сценария; составление плана; описание игры; характеристика ролей), объяснение игры (режим игры; постановка проблемы; выбор ситуаций; знакомство с раздаточным материалом), проведение игры, этап анализа и обобщения (анализ игры; рефлексия; оценка и самоанализ; вывод; рекомендации). Игровые технологии могут применяться на любом этапе обучения для предъявления и повторения новой лексики, для проверки правописания слов, для развития навыков монологической и диалогической речи, для обобщения изученного материала. В ней всегда представлена ситуация, которая создается как вербальными, так и невербальными средствами обучения: презентации, графическими, монологическими (диалогическими) текстами.

Роль игры в обучении иностранному языку нельзя недооценивать, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, снимает психологическое утомление, мобилизует способности обучающихся, не просто организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся [2]. Говоря об использовании возможностей сети Интернет для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить, что сама Мировая паутина сегодня является одним из самых популярных средств массовой коммуникации, позволяющих налаживать личные и деловые связи с людьми и организациями в различных странах. Применение интернет-технологий в обучении иностранному языку способствует решению следующих практических задач:

1) формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка;
2) расширению словарного запаса;
3) формированию навыков и умений чтения;
4) развитию способностей к письменной и устной коммуникации.

Просмотр/прослушивание иноязычных подкастов, сетевое общение, поиск информации на иностранных сайтах – все это новые способы активного самостоятельного освоения иностранного языка [4].

Одной из новых технологий формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования материалов Всемирной сети является веб-квест. «Веб-квест (*webquest*) – это определенная форма подачи материала посредством постановки задач, причем решения поставленных задач или ответы на вопросы обучаемые получают с разных сайтов Интернета. О.Ю. Пестрецова, касаясь проблемы типологизации веб-квестов и их характеристики, отмечает, что веб-квесты могут охватывать

отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, эссе и т. п. Результатом данной работы могут быть собственные мультимедийные веб-страницы и веб-сайты по заданной теме, составленные из материалов, полученных в ходе работы (тексты, фото, графика, видеоклипы, звуковые материалы). Схему работы с веб-квестом можно представить следующим образом: знакомство с темой, формулировка проблемы, задания, выполнение задания (поисковая деятельность), оформление результатов деятельности (отбор значимой информации и ее представление), обсуждение результатов работы над веб-квестами, подведение итогов, рефлексия. Подобная форма работы нацелена на отработку не только видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), но и на отработку коммуникативно-речевых умений (осуществление поиска информации, краткое изложение прочитанного, умение делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения) [4].

Список литературы

1. *Алмазова Н.И.* Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам // Текст – Дискурс – Стиль коммуникации в экономике: сб. науч. ст. СПб. 2003.

2. *Андриенко А.С.* Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов-бакалавров на основе чтения научно-технических текстов // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в школе и вузе. Пенза. 2003.

3. *Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной связи. М., 1980.

4. *Астафурова Т.Н.* Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград: Изд-во ВолГу, 1997.

5. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

6. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

УДК 378.147

Микова Ильяна Сергеевна
преподаватель кафедры английского языка,
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 42, +7 (342) 212-34-99
e-mail: ilyanauchitel@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ТЬЮТОРСТВУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ilyana S. Mikova
Teacher of the English Language Department

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
42, Sibirskaja St, 614990, Perm, Russia
e-mail: ilyanauchitel@gmail.com

CONCEPTUAL APPROACHES TO TUTORING IN FOREIGN AND RUSSIAN LITERATURE

Аннотация. В статье описывается история возникновения тьюторства и раскрывается специфика тьюторской деятельности. Анализируется зарубежный опыт работы тьютора со студентами высших учебных заведений, а также рассматриваются примеры тьюторской деятельности в отечественных вузах. Анализируется целесообразность внедрения тьюторства в образовательный процесс российских вузов.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторская деятельность, высшее образование, вуз, индивидуальная программа.

Abstract. This article dwells upon the history of tutoring and reveals the essence of this phenomenon. It analyzes the foreign experience of tutor's work in higher education and gives some examples of tutoring in Russian higher educational establishments. In addition, it questions the expediency of implementing tutor activity in Russian higher education.

Key words: tutor, tutoring, tutor activity, higher education, individualized education programme.

© Микова И.С., 2016

Необходимость нововведений в образовательные технологии возникает на фоне меняющихся целей и задач современного высшего образования.

Современная система высшего образования нацелена на формирование самостоятельной личности студента, способного к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. В связи с этим одной из приоритетных задач, выдвигаемых на первый план требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), является формирование самостоятельности как интегративного качества личности, способствующего эффективному процессу саморазвития студента. Ввиду отсутствия или слабой сформированности учебной самостоятельности у большинства выпускников российских школ возникает потребность в формировании качественных изменений в образовательном процессе. Реализация данной потребности связана с совершенствованием образовательных методик на основе формирования индивидуальных программ, содержащих инновационные технологии, включающие взаимодействие образования, науки и производства [1; 24–32]. Одним из способов успешной реализации данных методик является внедрение тьюторской деятельности в образовательный процесс высшего учебного заведения.

Тьюторство, заимствованное из британского образования, предстает в российской образовательной ситуации на современном этапе как инновационный элемент. Отвечая на вопрос, может ли быть тьюторство сегодня ресурсом развития университетского образования, Н.В. Рыбалкина предлагает рассмотреть историю университетов и тьюторства: «Если мы будем иметь перед глазами пример более чем семивековой истории тьюторства, нам будет с чем сравнивать современную ситуацию, ее трудности и неясности с проблемами, которые стояли в прошлой ситуации» [2–8].

Тьюторство – это не столько технология, сколько культура, которая формировалась в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Для Я.А. Коменского было очевидно, что необходимо одновременно учить людей чтению и письму и учить и обучать тому, что усвоено. Именно он сформулировал принцип: «Все, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других. Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил – обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя» [9–16].

Рассматривая историю возникновения и развития тьюторства, стоит обратиться к этимологии слова «тьютор». В русский язык слово пришло из английского языка – *tutor* означает «домашний учитель, репетитор, наставник, в обязанности которого входит обучение и сопровождение ученика» (школ.); «руководитель группы студентов» (англ. ун-т), «младший преподаватель вуза» (амер.), «опекун» (юридич.) В английском языке это слово появилось благодаря старофранцузскому *tuteur* (опекун), которое в свою очередь обязано латинскому *tutor* от *tuerie* (предохранять).

Этимология этого слова (лат. *tueor* – заботиться, оберегать) связана с понятиями – «защитник», «покровитель», «страж». От его варианта с приставкой «*in*» – *intueor* – произошло слово «интуиция».

Русское тьютор (реже тьютер), заимствованное из английского языка, ассоциируется с функциями ментора, наставника, репетитора. При этом менторство – это традиция американской школы, основанная на индивидуальной работе со слушателями по преимуществу младшего преподавательского состава (аспирантов, ассистентов в вузе). Тьюторство же – традиция британской школы, основанная на индивидуальной работе с воспитанниками.

Тьюторство допускает, наряду с преподавателями, участие выпускников, проявивших способности к наставничеству. При этом необходимо иметь в виду, что тьютор – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, обеспечивающая разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождающая процесс индивидуального образования в школе, в вузе, в системе дополнительного и непрерывного образования [17–21].

С целью анализа содержания и технологий тьюторской работы в XX в. особый интерес представляет аутентичный источник – исследования по проблемам тьюторства, авторами которых являются сами практикующие тьюторы Оксфорда.

Вилл Мур, ученый и тьютор одного из колледжей Оксфорда (St John College), рассматривает тьюторство как бесспорное достояние британского образования и утверждает, что тьютор не является учителем в обычном его понимании: передача знаний не является полем его деятельности, студент должен сам искать информацию. Учитель-тьютор выступает здесь как конструктивный критик, помогающий разобраться в информации, верифицировать ее, исследовать возможные пути работы, отбросить один подход, отдав предпочтение другому. Свою работу Вилл Мур заканчивает словами: «Когда все усилия были направлены на то, чтобы сделать образование эффективным... неоспоримо то, что нет замены индивидуальным тьюторским занятиям. Их функция – не обучать, а поставить перед студентом задачу излагать логично и обоснованно свои мысли и помогать ему, подвергая его творения критическому анализу и переработке... » [23].

Другой тьютор – Алан Райн – в своем исследовании «Свободное обучение» открывает интересный метод вопросов как технологию тьюторства: «Что может удивить идеального студента, так это то, что тьютор разговаривает лишь вопросами; это обучение вопросами, и неважно при этом, насколько глубокими и точными будут ответы студента. Цель этой встречи – сделать так, чтобы студент научил себя сам, понимая, как выбраться из паутины вопросов: “Если ты думаешь что, тогда что ты можешь сказать о...?” Идеальный тьютор может устоять перед соблазном продиктовать студенту то, что ему нужно записать и выучить. Он уверен в том, что молодой, энергичный и умный

студент будет учить себя сам тому, что ему нужно знать, – пока ему задают правильные вопросы» [22].

Зарубежный опыт тьюторства, на примере университета Де Монтфорт (г. Лестер, Великобритания), заключается в том, что университет обеспечивает всех своих студентов личным наставником, к которому можно обратиться по любому вопросу: от общих академических до личных, связанных с приспособлением к жизни в новых условиях.

Вновь поступившие студенты имеют возможность встретиться с их личным наставником в течение первых трех недель учебы индивидуально или в группе. Первоначальная роль воспитателя, наряду с центром консультаций, – помочь сделать плавный переход к университетской жизни. Если у студента складываются позитивные отношения с личным наставником, то последний может остаться таковым до окончания учебы.

Каждый тьютор дает надежные и последовательные советы и рекомендации, регулярно осуществляет обратную связь, контролируя общую успеваемость и планируя деятельность в зависимости от успеваемости.

Тьютор поддерживает личные планы обучения студента: объясняет доступные возможности, способствующие прогрессу в образовании, дает общие рекомендации по выбору модулей обучения, подсказывает, когда уместно студенту обратиться к другому специалисту для поддержки или руководства, дает советы студентам по планированию карьеры. Тьютор ведет учет взаимодействия со студентом в соответствии с опубликованными протоколами факультета.

Обучаясь в университете, студенты получают опыт практической работы и полностью готовы к рынку труда. Благодаря участию в проектах ведущих компаний, курс обучения в университете дает возможность получения навыков и опыта, который требуют сегодняшние работодатели.

Студенты получают поддержку и награждаются за творческое, инновационное и оригинальное мышление, которое проявляется в процессе участия в творческих конкурсах.

Поддержка продолжается и за стенами университета, и есть много способов и возможностей оказания помощи студентам в будущем трудоустройстве, в том числе стажировки на предприятиях и целый ряд мероприятий ознакомления с будущей карьерой.

Перед вузами профессионального технологического образования стоит задача взаимодействия образования, науки и производства.

Известны современные тенденции в разработке инновационных учебных программ: их создание состоит в тесном сотрудничестве с промышленными предприятиями и организациями, а также активное взаимодействие в области исследовательских работ и совместных научных проектов, наставничество, поддержка инновационного предпринимательства [26].

Тенденцией современного представления тьюторских консультаций в российском образовании является помощь над решением проблемы, которая связана с работой над проектом с привлечением данных и методов различных

дисциплин. Изменение границ предметного знания вносит изменения и дополнения в разработку и реализацию индивидуальной образовательной программы студента. Тьютор призван обсудить требования каждой индивидуальной образовательной программы с учетом интересов студента, его способностей и знаний. При создании индивидуальной образовательной программы студенту необходимо разъяснить, какие требования реализация этой программы к нему предъявляет, на какие свои качества он может опереться, а какие ему необходимо в дальнейшем развивать.

Тьюторское сопровождение предполагает наставничество при сопровождении процесса стратегирования, где необходим ресурс тьюторских технологий – стимулирование командных и личных стратегий в работе над предпринимательскими проектами. Тьютор необходим при проработке идеи предпринимательского проекта, которая заключается в обсуждении проблемы, формулировке цели и задач, в поиске направлений исследования, а также в процессах командообразования для работы над проектом, которое заключается в постановке общей для всех участников цели проекта, в определении роли и задач участников проекта, формулировке заданий и их согласовании.

Практика тьюторства как организация работы студентов смежных специальностей в команде над проектом междисциплинарного характера реализована в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ). Проекты связаны с изучением свойств текстильных, полимерно-текстильных и других материалов, что предшествует процессу их модификации. Свойства материалов изучаются с использованием данных и знаний из материаловедения, химизации легкой промышленности, моделирования и оптимизации технологических процессов, что в свою очередь предполагает применение информационных технологий.

Так, анализ объектов швейного, мехового и кожевенного производств связан со спецификой самих производств, т.е. технологических процессов, проводимых с материалами и другими объектами производства. Широта свойств материалов и появление инновационных разработок с использованием нанотехнологий, полимерных и композиционных материалов приводит к необходимости использования междисциплинарных связей в контенте образовательных программ.

Междисциплинарный подход и связь с производством, проведение экспериментальных исследований, включая инновации в инженерных исследованиях в виде модификации материалов, способствуют получению оригинальных результатов в научно-исследовательской работе.

Методология дисциплины «Моделирование и оптимизация технологических процессов» (МОТП) базируется на системном подходе к анализу объектов и процессов изготовления изделий легкой промышленности.

В частности, междисциплинарные взаимодействия дисциплины МОТП с информатикой, материаловедением, химизацией, технологиями швейных

изделий, а также изделий из кожи формируют модели исследовательской, творческой направленности, включающей инновации в технологических исследованиях, сложный эксперимент, участие студентов в проектах, связь с производством.

Явления, наблюдаемые при рассмотрении объектов легкой промышленности, описываются математическими зависимостями: например, в рамках дисциплины МОТП изучаются модели, описывающие физическое явление переноса субстанции по толщине текстильного материала; экспериментально-статистические модели; графовые модели.

Учебная программа дисциплины «Моделирование и оптимизация технологических процессов» расширилась за счет включения темы по планированию эксперимента.

Использование индивидуальных программ обучения междисциплинарного характера поможет усвоить и закрепить знания ряда смежных дисциплин естественнонаучного цикла и специальных дисциплин.

Таким образом, междисциплинарные связи при изучении свойств текстильных, полимерных и других материалов и технологических процессов в рамках дисциплины «Моделирование и оптимизация технологических процессов» используются в инновационных проектах и имеют перспективу использования в индивидуальных программах в высшем профессиональном образовании. Практика тьюторства призвана сделать более результативной научно-исследовательскую активность студентов через усиление коммуникативного компонента «тьютор − студент» при реализации проектного подхода и разработке индивидуальных программ обучения студентов.

Так нужен ли тьютор в российском вузе? Пока сложно однозначно ответить на этот вопрос с учетом специфики отечественной системы образования. Студенты пока не готовы взять на себя ответственность за свои образовательные потребности. Ведь такую ответственность и самостоятельность необходимо формировать еще в процессе получения среднего образования. Но и преподаватели со своей стороны не готовы вручить ответственность за результат образовательного процесса в руки самого обучающегося. Это обусловлено в первую очередь привычной авторитарно-знаниевой системой получения знаний, доминирующей в отечественном образовании.

Тем не менее потребности сегодняшнего дня требуют, чтобы вузы выпускали креативных, самостоятельных, инициативных работников, обладающих необходимым набором профессиональных компетенций. И, возможно, именно институт тьюторства призван помочь в решении этой задачи. Представляется возможным первоначально ввести работу с тьютором лишь для ограниченного контингента студентов. Речь идет об иностранных студентах, приехавших для обучения в российских вузах из-за рубежа.

Для таких студентов особенно нужна индивидуальная поддержка, как в стенах вуза, так и за их пределами. Помимо адаптации к процессу обучения им

нужна помощь в знакомстве с традициями и жизненным укладом страны и города, содействие в решении разнообразных бытовых вопросов.

Таким образом, в соответствии с требованиями времени институт тьюторства будет находить свое место в современном образовательном процессе российских вузов. Насколько быстро и повсеместно это произойдет, судить пока сложно, но, надо полагать, российский тьютор высшей школы будет иметь свое собственное «лицо», не являясь слепой копией зарубежных образцов.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

5. *Белицкая Е.В.* Тьюторская система обучения в современном образовании Англии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2012.

6. *Габдулхаков В.Ф.* Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография. М.: МОД–ЭК; Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2013. 250 с.

7. *Кобзева Л.В.* Кейс «Информационный центр абитуриента как IT-инструмент тьюторского сопровождения в высшем образовании» (на материале проекта Центра корпоративного развития Института инноватики ТУСУР «Информационный центр абитуриента ТУСУР») // Декабрь, 2010г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.thefreedictionary.com/ (дата обращения: 20.09.2016 г.).

8. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1995. 656 с.

9. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

10. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

11. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

12. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

13. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

14. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

15. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

16. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

17. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

18. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

19. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского Края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

20. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

21. *Проскуровская И.Д.* Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) // Вестник Томского гос. ун-та. 2009. №2 (6).

22. *Рыбалкина Н.В.* К истории тьюторства // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. Томск: Принт, 2005. 205 с.

23. *Фаткуллина Р.Р.* Инновационные разработки и тренажерные средства для изучения явлений, обусловливающих свойства материалов легкой промышленности // Вестник Казанского технологич. ун-та. 2012. № 7. С. 114–115.

24. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103

25. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

26. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre–Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

27. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

28. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

29. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence–Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

30. *Palfreyman D.* The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? // The Oxford Tutorial: «Thanks, you taught me how to think». OxCHEPS, 2001.

31. *Ruan A.A* Liberal Education: and that includes the Sciences! // The Oxford Tutorial: “Thanks, you taught me how to think”. OxCHEPS, 2001.

32. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 004(07)

Мосина Маргарита Александровна
доктор пед. наук, профессор кафедры МПИЯ
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Кобелева Екатерина Сергеевна
магистрант второго курса факультета иностранных языков
e-mail: KKkatyakobeleva@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, ул. Пушкина, 42, Б 309, +7 (342) 238 63 28

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0

Margarita A. Mosina
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Chair of Methods of Teaching Foreign Languages
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Ekaterina S. Kobeleva
Master of the Faculty of Foreign Languages
e-mail: KKkatyakobeleva@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
42 Pushkina, 614990, Perm, Russia

BUILDING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE BASIS OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных интернет-технологий. Актуальность проблемы, раскрываемой в статье, объясняется возрастающей потребностью в использовании в процессе обучения более эффективных и разнообразных средств. Обосновывается необходимость использования новых видов электронных технологий второго поколения ВЕБ 2.0 на примере технологии «Treasure Hunt».

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, интернет-технологии, технологии Веб 2.0, «Трежа Хант».

© Мосина М.А., Кобелева Е.С., 2016

Abstract. The article is devoted to the methods of developing foreign language communicative competence on the basis of up-to-date Internet technologies. The issue is very topical according to the growing necessity for more effective and various language teaching aids. The usage of new Web 2.0 technologies of second generation which help to make the process of working with information more effective and enjoyable as well as productive is taken under consideration through the example of «Treasure Hunt» technology.

Key words: foreign language communication competence, Internet technologies, web 2.0, Treasure Hunt.

В современных условиях формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) лишь на основе действующих пособий, без привлечения дополнительных средств и разработки более разнообразных и методически целесообразных приемов, способов и форм работы является, на наш взгляд, неэффективным. В связи с этим очевидна потребность повысить эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции за счет разработки и внедрения инновационных технологий и методик обучения в образовательный процесс.

Представляется актуальным и весьма эффективным организовывать процессы обучения и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции с помощью интернет-технологий, что позволит учащимся в более интересной форме знакомиться и отрабатывать изученный материал, также они научатся работать с различными видами текстов, оценивать полученную информацию при возможности выполнения основной части работы вне учебной аудитории. Кроме того, при внедрении и использовании интерактивных форм обучения «ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса» [2].

Среди наиболее популярных и широко используемых инноваций в педагогической деятельности можно назвать информационно-коммуникационные технологии поколения ВЕБ 2.0. Каждая из технологий Веб 2.0 представляет собой сервис, которые способствует формированию и развитию различных навыков и умений во всех видах речевой деятельности, что в свою очередь является основой для отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: «в зависимости от цели и формата технологии Веб 2.0 работа с каждым учебным интернет-ресурсом может проводиться в любой форме, тем самым позволяя формировать и развивать как отдельные субкомпетенции, так и иноязычную коммуникативную компетенцию в целом» [1, с. 97]. В широком понимании «интернет-технология – это совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием сети Интернет» [3, с. 364].

Одна из таких технологий – «Трежа хант» (англ. «Treasure Hunt») – представляет собой ссылки на различные сайты по изучаемой теме, к каждой из ссылок предлагается вопрос по содержанию сайта. Учащиеся, изучив содержание сайтов, отвечают на данные вопросы. В результате они будут способны дать ответ на более общий развернутый вопрос на целостное понимание темы.

В результате исследования возможностей учебных интернет-ресурсов и их разработки можно сделать вывод, что с их помощью может быть организован более эффективный процесс обучения иностранным языкам за счет того, что участники учебного процесса могут, с одной стороны, пользоваться всем разнообразием готовых ресурсов, расположенных в сети Интернет, а с другой стороны, имеют возможность создавать что-либо новое, согласно их собственным требованиям и запросам. Как справедливо замечено А.А. Драгуновой, «в технологиях Веб 2.0 определяющим фактором является человек, его социальные коммуникации и личные предпочтения» [1, с. 6]. Кроме того, применение таких технологий в преподавании иностранных языков повышает интерес учащихся к изучению языка, создает коммуникативную среду, предполагает совместные способы работы и возможность выбора форм обучения и исследования в соответствии со своими личностными способностями.

Список литературы

1. *Драгунова А.А.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0. Ярославль, 2014. 331 с.

2. *Инкина И.И.* Использование ИКТ в обучении иностранному языку в средней школе [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/559341/ (дата обращения 19.04.2016 г.).

3. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбов. ун-та. Серия 2: Гуманитарные науки. 2008. №2 (58). С. 363–371.

УДК 372.8

Енбаева Людмила Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 42, +7 (342) 238 63 29
e-mail: l.v.enbaeva@gmail.com

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙСОВ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ

Lyudmila V. Enbaeva
PhD, Associate professor of the Department of Foreign Language Teaching Methods

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
42, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: l.v.enbaeva@gmail.com

THE USE OF CASE METHOD IN SUBJECT TEACHING

Аннотация. В статье анализируется актуальность использования технологии кейсов с точки зрения развития автономной и активной учебно-познавательной деятельности учащихся. Представлен обзор основных проблем применения технологии в предметном обучении: сложности моделирования, планирования и оценки. Предложены инвариантные составляющие для моделирования, примеры построения модели кейса, разработаны примерные планы содержания кейсов, наборы критериев и схемы оценивания.

Ключевые слова: технология кейсов, автономная деятельность учащихся, моделирование, планирование и оценка кейса.

Abstract. The paper analyzes the timeliness of case method employment from the viewpoint of students' autonomous and active educational and cognitive activity development. It provides an overview of main problems that case method is fraught with: modelling, planning and assessment difficulties. Invariable constituents for modelling and examples of case model development are offered, tentative case plans, sets of assessment criteria and schemes are worked out.

Key words: case method, learners' autonomous activity, case modelling, planning and assessment.

© Енбаева Л.В., 2016

В современных условиях ускоряющихся темпов развития инновационных технологий учителю основного общего образования необходимо овладевать образовательными инструментами, обладающими достаточной гибкостью для создания такого образовательного процесса, который бы отвечал актуальным требованиям развития науки и общества. Одним из таких инструментов является технология кейсов. Новизна и актуальность данной технологии связана с тем, что, будучи разработанной для преподавания права и экономических дисциплин, она оказалась продуктивной и в контексте других предметов, что в последнее время способствовало росту ее популярности и развитию. Однако более широкое использование технологии в предметном обучении недостаточно отработано и ставит ряд проблем, среди которых разработка и структурирование кейсов и их оценка.

Востребованность образовательной технологии сейчас определяется ее способностью перейти от практики предоставления «готового» знания к стимулированию самостоятельного анализа ситуации, выявления проблем, поиска путей их решения. В основе ФГОС начального, основного и среднего общего образования лежит системно-деятельностный подход, который среди прочего обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию и активную учебно-познавательную деятельность обучающихся [4–6]. Как указано в Фундаментальном ядре содержания общего образования, базовым положением системно-деятельностного подхода служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий (УУД). Концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода, в частности, его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки [9]. Следовательно, современные образовательные технологии должны уделять достаточное внимание развитию автономности учащихся. Н.Ф. Коряковцева определяет автономию учащегося в образовательной деятельности как способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности как результата самоопределения и саморазвития личности [3]. Очевидно, что именно с образовательной автономностью связана одна из функций УУД: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности [9]. Рассмотрим технологию кейсов с точки зрения развития автономной и активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Основывая свое определение на работах Ландберга, Крэгга, и Бонома [10; 13; 14], С.М. Шуган указывает, что технология кейсов заключается в предоставлении студентам реальной ситуации, включающей детальное описание проблемы, стоящей перед организацией, сопутствующих фактов и обстоятельств, событий и мнений менеджеров, в постановке перед учащимися задачи проанализировать, обсудить и принять решение о необходимых действиях [16]. П. Скейлс делает акцент на том, что кейс предлагает события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы [15]. К.Ф. Харлинг также подчеркивает роль контекста, практического использования изученного материала и холистичность понимания изучаемой таким образом дисциплины [12]. М.В. Антипова отмечает, что данная технология способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою, с помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы [1]. Следовательно, развитие автономной и активной учебно-познавательной деятельности учащихся – одна из базовых целей, решаемых с помощью технологии кейсов. Опишем основные особенности организации учебной деятельности при ее использовании.

Адаптивность технологии кейсов к различным образовательным задачам в различных предметных областях, ее очевидная связь с проектной технологией и технологией проблемного обучения приводит к ограничениям в строгости методологического описания и сложностям алгоритмизации. Появляющиеся классификации кейсов [1; 7] ставят вопросы об отличиях кейса от проекта, проблемной ситуации, дискуссии и пр. Вероятно, к решению этих противоречий при разработке кейсов можно подойти, подчеркнув комплексный характер технологии и выделив инвариантные и вариативные составляющие. Рассматривая использование учебного кейса в общеобразовательной школе, к инвариантным составляющим отнесем наличие дидактических задач (и формируемых УУД), наличие ситуации и ее практико-ориентированный характер, наличие явной или скрытой проблемы (проблем), применение различных методов ее решения, групповую форму работы, включающую брейнсторминг, дискуссию, презентацию результатов. Вариативность будет определяться типом дидактической задачи, ситуации и действующих лиц, проблем и методов решения, характером предложенных для анализа материалов, дополнительными формами работы, требованиями к презентации результатов, диктуемыми спецификой предмета. Инвариантные составляющие можно использовать для моделирования кейса (построения программной карты кейса) на этапе планирования. Приведем пример моделирования для кейсов, разработанных к предметам деловой английский язык и биология (табл. 1).

Первый кейс предложен в УМК Business Result Elementary [11], второй – в работе Р.П. Софронова и Л.В. Сидоровой [8].

Таблица 1

Моделирование кейса

Инвариантная составляющая	Кейс для предмета деловой английский язык	Кейс для предмета биология
Ситуация	Организация сотрудничества с компанией-поставщиком офисных принадлежностей	Имя литературного героя Скупой богач содержит неоднозначность в его оценке. Таким же неоднозначным является и его рацион питания
Проблема	Выбор компании из двух по предложенным критериям	Оценка правильности питания
Методы решения	Анализ условий сотрудничества, сопоставление условий двух компаний по предложенным критериям	Анализ пищевого рациона, оценка калорийности пищи, оценка влияния пищевого рациона на физический облик и состояние литературного героя, разработка рекомендаций по правильному питанию с учетом условий проживания
Формы работы и презентации результата	Дискуссия в группах по заданным вопросам, анализ и сопоставление текстовых и аудиоматериалов, выбор и обоснование решения в группах/парах, презентация диалога с представителем выбранной организации	Дискуссия в группах по проблеме литературного произведения, анализ материалов кейса, заполнение форм оценки калорийности, описания героя и рекомендаций, презентация результатов работы в группе

Разработка собственно кейса как пакета материалов, используемого в учебной деятельности, ставит схожие задачи структурирования, осложненные адаптивностью технологии и вариативностью содержания проблем и ситуаций. Принимая в качестве базовых инвариантных элементов ситуационную (сюжетную), информационную и дидактическую части, можно предложить следующие варианты примерных планов кейса.

Примерный план 1

1. Методическая записка для учителя
   1.1. Название и аннотация кейса, описание целевой группы
   1.2. Описание основной проблемы кейса
   1.3. Задачи кейса
   1.4. Место кейса в учебном плане
   1.5. Сценарий выполнения кейса
   1.6. Варианты решения проблемы кейса, примерные ответы на вопросы
   1.7. Методические рекомендации

2. Кейс
   2.1. Название и обзор кейса
   2.2. Общее описание ситуации (данных условий, обстоятельств, действующих лиц и пр.)
   2.3. Формулировка задач, подводящая к выведению проблемы, или формулировка проблемы (постановка проблемного вопроса/ вопросов)
   2.4. Поэтапное задание (задания) для выполнения (детальные вопросы для обсуждения, протокол дискуссии)
   2.5. Требования по оформлению результатов работы с кейсом
   2.6. Иллюстративные и справочные материалы и ссылки на дополнительные ресурсы
   2.7. Критерии оценки

Примерный план 2

1. Сюжет / ситуация кейса
   1.1. Обзор ситуации (данных условий, обстоятельств, действующих лиц и пр.)
   1.2. Формулировка задач, подводящая к выведению проблемы, или формулировка проблемы (постановка проблемного вопроса/ вопросов)
   1.3. Поэтапное задание (задания) для выполнения (детальные вопросы для обсуждения)
2. Материалы кейса
   2.1. Экспертные оценки ситуации, возможных проблем
   2.2. Формы для заполнения (протокол дискуссии, анкеты, графики, алгоритмы и пр.)
   2.3. Иллюстративные и справочные материалы и ссылки на дополнительные ресурсы
   2.4. Требования по оформлению результатов работы с кейсом
   2.5. Критерии оценки
3. Пояснительная записка
   3.1. Название и аннотация кейса, описание целевой группы
   3.2. Описание основной проблемы кейса
   3.3. Задачи кейса
   3.4. Место кейса в учебном плане
   3.5. Сценарий выполнения кейса
   3.6. Варианты решения проблемы кейса, примерные ответы на вопросы
   3.7. Методические рекомендации

Одной из наиболее сложных проблем использования технологии кейсов является проблема оценки. А.М. Деркач связывает ее с общей нерешенностью вопроса оценивания самостоятельной творческой деятельности обучающихся и предлагает учет любого обоснованного предложения, выдвигаемого студентом и основанного на его жизненном опыте и знаниях в предметной области [2]. М.В. Антипова отмечает необходимость оценивать две составляющие кейса – дискуссию и задания, выполненные в письменной форме, и приводит целевые показатели успешной дискуссии и удовлетворительного письменного анализа

кейса [1]. М.Г. Савельева предлагает матрицы оценивания выполнения ситуационных заданий и оценки развития у студентов способности к самостоятельному решению проблем. Первая содержит четыре критерия: понимание задания, предложение способа решения проблемы, обоснование способа решения, предложение альтернативных вариантов. Вторая содержит пять умений: умение решать проблемы образовательной деятельности, умение объяснять явления действительности, уметь ориентироваться в мире ценностей, умение решать практические проблемы, связанные с реализацией определенной социальной роли, умение решать практические проблемы универсального характера. Для каждого умения выводится несколько критериев [7]. Учитывая перечисленные точки зрения, предложим следующие критерии и схемы оценивания решения кейса (табл. 2, 3).

Таблица 2

Схема оценивания решения кейса 1

	1 балл	2 балла	3 балла
1. Анализ ситуации и выявление проблемы	Ситуация проанализирована не полностью, проблема не выявлена или выявлена неправильно	Ситуация проанализирована, проблема выявлена	Ситуация проанализирована детально, выявлена основная проблема и потенциальные сопутствующие проблемы
2. Решение проблемы	Проблема решена не полностью / предложенное решение нереалистично	Проблема решена, но возможны негативные последствия принятого решения	Проблема решена, возможные последствия продуманы, негативные сценарии проработаны/ предупреждены
3. Презентация результата	Требования к презентации результатов выполнены не полностью. В презентации участвуют не все члены группы	Требования к презентации результатов выполнены, есть некоторые недочеты, не искажающие понимание общей идеи решения. В презентации участвуют все члены группы	Требования к презентации результатов выполнены исчерпывающе. В презентации участвуют все члены группы, присутствует четкое распределение задач / ролей
4. Бонус	1 балл за скорость решения / нестандартность подхода	Максимальное количество баллов 10	

Таблица 3

Схема оценивания решения кейса 2

	1 балл	2 балла	3 балла
1. Анализ ситуации	Ситуация проанализирована не полностью, не на все вопросы были даны ответы / не все задания были выполнены. В дискуссии участвовали не все члены группы	Ситуация проанализирована, на все вопросы даны ответы, все задания выполнены, но в ответах есть ошибки или неточности. В дискуссии участвовали все члены группы	Ситуация проанализирована детально, на все вопросы даны полные ответы, все задания выполнены верно. В дискуссии участвовали все члены группы, велся протокол дискуссии, где зафиксированы идеи
2. Выявление проблемы	Проблема выявлена неправильно	Проблема выявлена, есть недочеты в ее формулировке.	Выявлена основная проблема и потенциальные сопутствующие проблемы, их формулировка точна и отвечает предметным требованиям
3. Решение проблемы	Проблема решена не полностью / предложенное решение нереалистично	Проблема решена, но возможны негативные последствия принятого решения	Проблема решена, возможные последствия продуманы, негативные сценарии проработаны/ предупреждены
4. Устная презентация результата	Требования к презентации результатов выполнены не полностью. В презентации участвуют не все члены группы	Требования к презентации результатов выполнены, есть некоторые недочеты, не искажающие понимание общей идеи решения. В презентации участвуют все члены группы	Требования к презентации результатов выполнены исчерпывающе. В презентации участвуют все члены группы, присутствует четкое распределение задач / ролей
5. Письменная презентация результата	Не все формы отчетности по работе с кейсом оформлены или не сданы вовремя, содержат серьезные ошибки	Формы отчетности по работе с кейсом заполнены и сданы вовремя, но содержат некоторые незначительные ошибки	Формы отчетности по работе с кейсом заполнены без ошибок и сданы вовремя
Максимальное количество баллов – 15			

Таким образом, технология кейсов отвечает современным требованиям к педагогическим технологиям, находится в русле системно-деятельностного подхода и имеет широкий потенциал в предметном обучении. Риски ее упрощения или формального переноса названия на то, что, в сущности, представляет собой проект или проблемную ситуацию, можно нивелировать путем выделения минимальных инвариантных составляющих и построения на их основе структурных планов кейсов и схем их оценивания. В статье предложены инвариантные составляющие как основа моделирования кейса или построения программной карты, варианты структурных планов и схем оценивания. Их дальнейшая разработка составляет перспективу исследования.

Список литературы

1. *Антипова М.В.* Метод кейсов (*casestudy*): метод. пособие для преподавателей филиала / Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВО «МарГТУ», 2011. URL: http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf (дата обращения: 26.08.2016).

2. *Деркач А.М.* Кейс-метод в обучении органической химии: составление и использование заданий // Среднее профессиональное образование. 2010. № 11. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-obuchenii-organicheskoy-himii-sostavlenie-i-ispolzovanie-zadaniy (дата обращения: 26.08.2016).

3. *Коряковцева Н.Ф.* Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам // Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. М., 2001. С. 18–19.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. N 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 22.12.2009 г. N 17785). М., 2009.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 07.06.2012 г. N 24480). М., 2012.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 01.02.2011 г. N 19644). М., 2011.

7. *Савельева М.Г.* Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2013. 94 с.

8. *Софронов Р.П., Сидорова Л.В.* Кейс-технология в обучении биологии в школе // Вестник БГУ. 2015. № 15. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-v-obuchenii-biologii-v-shkole (дата обращения: 29.08.2016).

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

10. *Bonoma T.V.* Learning by the case method in marketing. Harvard Business School Case 9-590-008, Harvard University, Boston, MA., 1989.

11. *Grant D., Hughes J., Turner R.* Business Result. Elementary Students' Book // Oxford University Press, 2009.

12. *Harling K.F.* et al. Using the case method of teaching //Agribusiness. 1998. V. 14. №. 1. P. 1–14.

13. *Lundberg C.C., Craig C., Rainsford P., Shay J.P., Young C.A.* 2001. Teaching business education management writing case studies. J. Management Ed, 2001. № 25 (4). P 450–463.

14. *Lundberg, C.C.* Case method. C.M. Vance (Ed.), Mastering management education: Innovations in teaching effectiveness. Newbury Park, CA: Sage, 1993. P. 45–51.

15. *Scales P.* Teaching in the Lifelong Learning Sector. Maidenhead, England, 2013. 329 p.

16. *Shugan S.M.* Editorial: Save research-Abandon the case method of teaching // Marketing Science. 2006. V. 25, №. 2. P. 109–115.

УДК 811.1(07)

Нельзина Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики, преподавания иностранных языков
e-mal: nelzina@mail.ru

Панина Елена Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mal: epanina@list.ru

Луговцева Елена
студентка факультета иностранных языков
e-mal: lena-lugovceva@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 42, +7 (342) 238 63 29

ДРАМАТИЧЕСКАЯ И ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Elena N. Nelzina
Ped.D, Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department
e-mail: nelzina@mail.ru

Elena U. Panina
Ped.D, Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department
e-mail: epanina@list.ru

Elena Lugovceva
Student of the Faculty of Foreign Languages
e-mail: lena-lugovceva@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

DRAMA AND THEATER PEDAGOGIC AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «драматическая педагогика» и «театральная педагогика», показывается их значение в обучении

© Нельзина Е.Н., Панина Е.Ю., Луговцева Е., 2016

иностранному языку, демонстрируются как отдельные приемы обучения, так и технология работы с опорой на текст.

Ключевые слова: «драматическая педагогика», «театральная педагогика», концепция целостного обучения, действие, активность, эмоциональное состояние, импровизационный театр.

Abstract. The article is devoted to the concept of «drama» and «theater pedagogy», shows their importance in learning a foreign language, demonstrates teaching and learning strategies as well as integrated text based teaching and learning technology.

Key words: «drama pedagogy», «theater pedagogy», the concept of holistic learning, action, activity, emotional state, improvisational theater.

В современной методике преподавания иностранных языков все активнее используются идеи целостного обучения, которые лежат в основе таких методов обучения, как драматическая и театральная педагогика (Theater – und Dramapädagogik).

Концепция целостного обучения [1] основывается на данных нейрофизиологических и нейропсихологических исследований межполушарной асимметрии мозга, функциональных возможностях обоих полушарий и учета этих возможностей в учебном процессе с целью достижения максимальной эффективности в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку.

Освоение иностранного языка должно включать телесную и духовную сферы обучающегося, его когнитивную и эмоциональную составляющие. Тактильный контакт, движения, разнообразные виды деятельности с музыкальным сопровождением, игровые действия с предметами должны приносить удовольствие от общения и овладения новым языком. Такие возможности представляют драматическая и театральная педагогика.

Понятие драматическая педагогика появилось в 50-е гг. XIX столетия (Drama in Education: Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton). В данном контексте слово «драма» означает не жанр литературного произведения, а (в переводе с греческого языка) – «действие». В обучении иностранным языкам данная методика используется и развивается с 1990 г. [2].

Драматическая и театральная педагогика имеют отличия. Драматическая педагогика (осуществление действий) предполагает со стороны обучающегося одновременное вхождение в роль, ее исполнение и участие в этом действии как зрителя, наблюдателя (как это делают другие). В драматической педагогике нет репетиций, все осуществляется здесь и сейчас, без какой-либо подготовки. Театральная же педагогика предполагает наличие произведения, определенных ролей, целенаправленной работы над ролью (выучивание текста наизусть, репетиции). В театральной педагогике есть публика и зрители, которые не участвуют, а смотрят, если участвуют, то эпизодически.

В учебном процессе по иностранному языку, особенно во внеклассной работе, чаще представлена театральная педагогика. Что касается приемов драматической педагогики, то они используются весьма редко и не очень охотно, поскольку свободу перемещения в классе и своеобразный речевой экспромт многие учителя связывают с нарушениями дисциплины.

Не секрет, что успех обучения в большой степени заложен в мотивации и активности учащихся во время занятий, которые в свою очередь напрямую зависят от используемых приемов обучения, чередования видов деятельности в течение урока, атмосферы в классе и многих других составляющих процесса обучения. Вместе с тем при организации работы на уроке и выборе приемов реализации поставленных коммуникативных задач нельзя не учитывать человеческий фактор. Не все учащиеся готовы к активному общению, особенно устно-речевому. Такие черты, как замкнутость, стеснительность, боязнь выступления перед аудиторией, могут препятствовать достижению поставленных целей. Использование драмопедагогики и театрально-игровой деятельности на уроке иностранного языка призваны способствовать социализации школьников и преодолению этих трудностей.

Драматическая и театрализованная деятельность – важнейшее средство развития у детей способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. Эти виды деятельности на уроках иностранного языка позволяют ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно, от лица какого-либо персонажа, что помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Таким образом, занятия с включением приемов драматической и театральной педагогики помогают всесторонне развивать ребенка. С помощью драмы достижение важнейшей цели урока иностранного языка, а именно развития иноязычной коммуникативной компетенции, осуществляется гораздо быстрее, без утраты качественной составляющей.

Правильный подбор приемов драматической педагогики позволяет организовать работу над любым языковым и речевым материалом целостно в рамках коммуникативной ситуации. Приведем пример: тренируя учащихся в употреблении прошедшего времени, учитель, стоя вместе с учащимися в центре круга, произносит фразу: «Кто принес в класс котенка?». Бросая мяч одному из учеников, он задает уточняющий вопрос: «Ты?». При этом ученик должен переспросить и ответить: «Я? Нет, не я», бросить мяч другому и спросить: «Кто принес в класс котенка? Ты?». Таким образом, многократное повторение речевого образца учителя интегрируется в игровую деятельность, что, безусловно, обеспечивает повышение активности и мотивации учащихся.

В качестве приемов использования драматической и театральной педагогики уместны игры в пантомиму и импровизационный театр. Импровизационный театр позволяет играть роль не только персонажей действия, но и выступать в качестве декораций, которые тоже могут выражать вербально свои мысли вслух. Например, при импровизации немецкой песни

«Oh, Tannenbaum» учащиеся делятся на микрогруппы, в которых есть роль елки и роли детей. Дети выражают восхищение: «Елочка, какие у тебя зеленые иголочки!», а ученик, исполняющий роль елки, отвечает: «Да! Я зеленая всегда, летом и зимой, осенью и весной!».

При подборе приемов следует учитывать как возрастные особенности учащихся, так и характер материала. Младшие школьники любят не только игры, но и «ролевое чтение диалогов», которое помогает им влиться в процесс театральной игры.

В средней и старшей школе учащиеся переходят на более сложный уровень импровизации содержания текстов или их инсценировки. В этом случае драматическая и театральная педагогика предполагают определенный алгоритм действий, свои методы и приемы организации деятельности обучающихся.

Рассмотрим, как могут быть использованы приемы драматической педагогики при работе над иноязычным текстом.

При подготовке к уроку учитель выбирает из текста предложения, содержание которых может быть передано невербальными средствами, и печатает карточки с этими предложениями на отдельных листах для раздачи ученикам из расчета, что предложение с одним содержанием могут получить 3–4 человека (в зависимости от наполняемости группы). До чтения текста каждый учащийся получает карточку с предложением. Его задача – понять содержание предложения и подумать о том, как он его изобразит. По сигналу учителя каждый ученик показывает свое действие, при этом он смотрит, кто еще в группе может показать подобное действие. По этому принципу формируются группы.

Учитель спрашивает о предположениях учащихся относительно темы и содержания текста. После предложенных учащимися вариантов каждая группа получает абзац из текста. Ознакомившись с содержанием абзаца, учащиеся договариваются о том, какую «застывшую» сцену они покажут по содержанию абзаца и как ее назовут. Название картины должно быть написано на листе бумаги фломастерами. По команде учителя все группы показывают «застывшие» сцены и выкладывают таблички с названиями, при этом они смотрят, что показывают другие.

По сигналу учителя учащиеся принимают свободную позу и на основании увиденного и названий «застывших» картин предполагают, в какой последовательности могут происходить действия в тексте. После обсуждения учитель раздает тексты и предлагает сравнить предположения с содержанием текста.

После прочтения текста и уточнения некоторых деталей учащиеся могут перейти к импровизационным играм, например, разыгрывать некоторые сцены, изменяя содержание с позиции персонажей текста или озвучивая их «мысли» вслух.

Работа над драматизацией или инсценировкой текста может предполагать и другую последовательность.

Например, учитель подбирает текст, в котором повторяются определенные грамматические структуры и изучаемая лексика, в содержании которого ярко выражена диалогичность. На содержательном материале текста можно формировать лексико-грамматические навыки и развивать диалогическую речь учащихся, акцентируя их внимание на выразительном, эмоциональном воспроизведении своих ролей. Работа с текстом может проходить в несколько этапов с использованием приемов интеграции различных видов деятельности:

– чтение текста в соответствии с коммуникативными задачами + выделение в тексте диалогов с целью их последующей драматизации + подготовка иллюстраций;

– выделение в диалогах лексико-грамматического материала, тренировка учащихся в употреблении этого материала в различных игровых ситуациях с использованием пантомимы и других приемов театрализации;

– драматизация текста через многократное выразительное и эмоциональное воспроизведение учащимися диалогов-полилогов с изменением ролей, что предполагает совершенствование слухо-произносительных навыков + ролевые игры с использованием музыкального сопровождения;

– показ инсценировки учащимся других групп или другим классам (факультативно) + работа по оформлению инсценировки (подготовка реквизита, музыкального сопровождения).

В старшей же школе можно предложить учащимся, обладающим более широким словарным запасом, грамматическими структурами, речевыми клише, стратегию РАФТ (роль, аудитория, форма, тема), которая ориентирована на широкий спектр импровизаций. Например, при работе над темой «Работа на каникулах» учащимся может быть предложено в микрогруппах определиться с аудиторией, формой и ролями. Одна группа представляет беседу двух учащихся в бюро по трудоустройству, вторая группа инсценирует классное собрание с сообщением классного руководителя о возможностях летней работы и беседой с учащимися класса. Третья группа готовит небольшое ток-шоу «Работа подростков летом: необходимость или желание» с участием в программе представителей молодежи и общественности.

Другой вариант импровизационных игр − когда при наличии двух команд некоторые компоненты коммуникативной ситуации (тема, место, персонажи) определяются командой-соперником. Задача противоположной команды − выполнить все заданные условия, разыгрывая импровизированный сюжет на изучаемом языке. Правила можно усложнить, «вбрасывая» неожиданные изменения в события, происходящие на сцене. Например, неожиданно объявить о смене погоды, каком-либо происшествии или поменять роли. Роль учителя заключается в руководстве процессом и его организации.

В импровизационной игре учащиеся находятся в наивысшей степени концентрации, так как необходимо отслеживать весь происходящий процесс и самому активно принимать в нем участие, подбирая реплики на иностранном языке и движения прямо здесь и сейчас. Данный прием позволяет развивать предметные действия (иноязычные коммуникативные умения), метапредметные (работа в группе, построение логики действий и др.) и личностные действия (самоопределение и др.).

Приемы драматической и театральной педагогики являются неким актом свободы и произвольности действий учащихся на уроке, чего им так не хватает в учебной деятельности. Одним из важнейших преимуществ данной технологии является ее развивающий и воспитывающий потенциал.

Список литературы

1. Ganzheitliches Lernen [Электронный ресурс]. URL: http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
2. *Karl Eigenbauer* «Theater- und Dramapädagogik» [Электронный ресурс]. URL: http://daten.schule.at/dl/eigenbauer.pdf (дата обращения: 15.10.2016).

УДК 37.01

Вертьянова Анастасия Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 219-05-73
e-mail: ibo-perm@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Anastasiya A. Vertianova
Ph.D., Associate Professor of the Department for Foreign Language Education

Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: ibo-perm@yandex.ru

PECULIARITIES OF CRITERION-RELATED ASSESSMENT IMPLEMENTATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Статья посвящена описанию технологии критериального оценивания, используемой в школах Международного бакалавриата, адаптированной к условиям российского образования в рамках реализации приоритетного краевого проекта «Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае», учитывая требования федерального государственного образовательного стандарта РФ. Автор раскрывает основные цели, задачи и принципы оценивания, приводит пример.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, Международный бакалавриат, критериальное оценивание, формирующее оценивание, констатирующее оценивание, принципы оценивания.

Abstract. The article describes the experience of criterion-related assessment in the International Baccalaureate schools adapted to the conditions of Russian system of education while implementing priority regional project "Establishment of the International Baccalaureate in the Perm Krai" in the logic of the Russian

© Вертьянова А.А., 2016

Educational Standard's requirements. The author outlines the main goals, objectives and principles of assessment, presents an example.

Key words: Federal State Educational Standard, International Baccalaureate, criterion-related assessment, formative and summative assessment, assessment principles.

Новый образовательный стандарт входит в нашу жизнь, изменяя подходы к организации педагогического процесса. Современная школа реализует принципы системно-деятельностного подхода, личностно-ориентированного и развивающего обучения. Стандарты второго поколения требуют создания в общеобразовательной организации системы оценки образовательных результатов, обеспечивающей возможность отслеживания динамики достижений обучающихся. Обязательными результатами выступают личностные, метапредметные и предметные результаты. Данные требования обусловливают поиск новых подходов к организации контрольно-оценочной деятельности, к использованию разнообразных форм и методов оценивания [1–4; 29–36].

Главной функцией оценивания становится анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности реализации обучения и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придается критериальному мониторингу и самооценке учащихся. Критерии вносят ясность в цели обучения, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность учеников на протяжении всех лет обучения в школе.

Для того чтобы оценка соответствовала плановым преобразованиям, необходимо разнообразить средства, технологии и инструментарий, при помощи которых собираются сведения о деятельности субъектов образовательного процесса. В этой связи для российской системы среднего и высшего образования представляется актуальным изучение международного опыта.

В 2007 г. при поддержке Министерства образования и науки Пермского края стартовал проект «Создание системы Международного бакалавриата» на базе четырех образовательных учреждений: Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, школы № 7 с углубленным изучением английского языка, физико-математической школы № 9 им. А.С. Пушкина и лицея № 10. Уникальность системы Международного бакалавриата определяется ее универсальностью, единством подходов, целей, задач, принципов и средств обучения в разных странах мира и всесторонним развитием личности учащегося.

Особое место во всех образовательных программах Международного бакалавриата занимает система оценивания, которой отводится роль одного из основных компонентов программы и ее регулятора. Фактически именно система оценивания обеспечивает единство подходов к образованию при всем многообразии вариантов их реализации в школах различных стран мира.

Оценивание является критериальным, под которым понимается процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующим формированию ключевых компетенций учащихся.

Основные цели и задачи оценивания следующие:

– устанавливать, что знают и понимают учащиеся о мире, в котором живут;

– давать общую и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения;

– отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в категориях, задаваемых обобщенным профилем учащегося школы Международного бакалавриата;

– обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей;

– отслеживать эффективность образовательной программы;

– информировать профессиональное учительское сообщество.

В соответствии с этими целями система критериального оценивания направлена на получение информации, позволяющей:

– учащимся – обрести уверенность в возможности успешного включения в систему непрерывного образования;

– родителям – отслеживать процесс обучения и развития своего ребенка;

– учителям – выносить суждения об эффективности программы обучения, об индивидуальном прогрессе и достижениях учащихся, в частности, о том:

- происходит ли развитие образовательных запросов учащихся, стремятся ли они к более глубоким и основательным знаниям;
- начинают ли учащиеся осознавать, что реальные проблемы требуют интеграции знаний из разных предметных областей;
- совершенствуют ли учащиеся полученные учебные умения и навыки, наращивают ли свои знания с тем, чтобы более успешно продвигаться в обучении, находить решения учебных задач;
- обнаруживают ли дети как умение работать индивидуально, так и способность к совместной учебной деятельности.

Критериальное оценивание состоит из формирующего и констатирующего.

Формирующее (текущее) оценивание предназначено для определения текущего уровня сформированности ключевых компетенций в процессе повседневной работы в классе. Оно позволяет учителю и ученику скорректировать свою работу и устранить возможные пробелы и недочеты до проведения констатирующей работы. Количество формирующих оценок не регламентируется. При выведении итоговых отметок они не учитываются.

Констатирующее (итоговое) оценивание предназначено для определения уровня сформированности ключевых компетенций при завершении изучения блока учебной информации. Констатирующее оценивание проводится по результатам выполнения констатирующих работ различных видов (тесты, проекты, контрольные и т.д.). Отметки, выставленные за констатирующие

работы, являются основой для определения итоговых отметок по курсу за отчетные периоды (четверть, полугодие). Констатирующая отметка выставляется по критериям, которые доступны для ознакомления всем заинтересованным лицам (учащимся, родителям). В течение отчетного периода учащийся получает не менее двух отметок по каждому из критериев в зависимости от общего количества учебных часов, выделенных на предмет. Констатирующие работы составляются таким образом, чтобы использовать максимальное количество критериев [5–12; 28].

Критерии должны быть тщательно отобраны с целью измерения уровня достижений для каждой возрастной группы. Каждый уровень достижений, который отмечается определенным баллом, содержит описание-дескриптор, что, с одной стороны, позволяет легко превратить цифру-отметку в словесное описание достигнутого уровня, а с другой – облегчает процесс выставления отметки и снижает роль эмоционального фактора в этом процессе.

В конце отчетного периода по результатам констатирующих работ формируются средние баллы по каждому критерию. Сумма средних баллов переводится в итоговую отметку (1–5). Для выведения такой отметки используется интегральная формула с учетом процента успешности по всем критериям по шкале, определенной самой образовательной организацией. Процент определяется отношением суммы средних баллов по всем критериям к сумме максимально возможных баллов.

Приведем пример выполненного учащимся задания на уроке английского языка и рубрикатора к нему (таблица, рисунок).

Задание: в рамках темы “My Planet” подготовьте рассказ о вымышленной планете, представив информацию в виде *mind map*, плана и текста на английском языке.

Рубрикатор

Критерий	Уровень достижения	Дескриптор
С (Письмо – содержание и организация текста) max 3	0	Учащийся не достиг ни одного из уровней, перечисленных ниже
	1	Информация изложена нелогично, идеи не соответствуют содержанию. Мнения не аргументированы. Деление текста на абзацы отсутствует. Использовано менее 2 слов из активного вокабуляра по теме. Нет связи между 3 частями работы (*mind map*, план, текст)
	2	Тема раскрыта с не менее 3 позиций, представленных в плане. В работе присутствует не менее 4 слов или словосочетаний из активного вокабуляра. Нет связок между абзацами в тексте. Содержание текста отражает содержание *mind map* и плана
	3	Идеи изложены четко, тема раскрыта с не менее 4 позиций. В работе присутствует не менее 7 слов или словосочетаний из активного вокабуляра. Текст поделен на абзацы, есть связки. Содержание текста отражает содержание *mind map* и плана

Критерий	Уровень достижения	Дескриптор
D (Язык) max 3	0	Учащийся не достиг ни одного из уровней, перечисленных ниже
	1	Допущено 5 и более лексических, орфографических, грамматических ошибок
	2	Допущено не более 4 лексических, орфографических, грамматических ошибок
	3	Допущено не более 2 лексических, орфографических, грамматических ошибок
Итого	max 6	



Система оценивания строится на основе следующих общих для всех образовательных программ принципах.

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом, интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используется формирующее или текущее (Formative) и констатирующее или итоговое (Summative) оценивание.

2. Оценивание может быть только критериальным. Критериями оценивания выступают планируемые результаты, соответствующие учебным целям и требованиям ФГОС.

3. Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика, но не его личные качества.

4. Оценивать можно только то, чему учат.

5. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны педагогам и учащимся.

6. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке.

В системе оценивания обучения используются:

– как внутренняя, так и внешняя оценка, причем объем внешней оценки последовательно нарастает на каждом этапе обучения;

– субъективные и объективные методы оценивания; стандартизация оценки;

– оценивание достигаемых образовательных результатов, оценивание процесса их формирования и оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения;

– разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;

– интегральная оценка, в том числе портфолио и дифференцированная оценка отдельных аспектов обучения;

– самоанализ и самооценка обучающихся [13–21].

Оценка, основанная на критериях, позволяет предоставлять учащимся возможности демонстрировать свою компетентность; более точно определять объем содержания для усвоения учащимися; учитывать процессуальный, концептуальный и поведенческий аспекты обучения; оценивать обучение как целостный процесс, как совокупность содержания или взаимосвязанных компетенций; реализовать индивидуальную или групповую оценку; ориентировать процесс обучения на непрерывную форму оценивания.

Процедура осуществления критериального оценивания трудоемка, так как она требует тщательного продумывания учебных ситуаций, самоанализа и самооценки учебных достижений, использования многобалльной шкалы оценивания. Учителю важно переосмыслить подходы к новой системе оценивания, которая требует внимательного отношения к ученику, терпения, веры, оптимизма и овладения оптимальными приемами и способами ее реализации [22–27]. Без этого невозможно создание полноценных условий развития и воспитания каждого ученика. Безусловно, важна работа над решением этих проблем не только непосредственно в школе, но и в обществе в целом.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: : метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

10. *Кокарева З.А.* ФГОС: оценка результатов обучения в 1−6 классах: уч-метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2016. 160 с.

11. *Красноборова А.А.* Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно-ориентированного подходов // Начальная школа плюс До и После. 2010. №1. С. 76–78.

12. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

13. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

14. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

15. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

16. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

17. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

18. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

19. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–8. С. 1844–1848.

20. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

23. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

24. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

25. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

26. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

27. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

28. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

29. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

30. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

31. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre–Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

32. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

33. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

34. MYP Assess, 2nd edition – IB Publishing Ltd, 2016.

35. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence–Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

36. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 811.1(07)

Костарев Алексей Владимирович
студент магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: avkostarev@mail.ru

Пономарева Елена Валентиновна
студентка магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: ponomaryovalena@mail.ru

Оборин Виталий Зурабович
студент магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: oborin.vital@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72

ПОДХОДЫ К ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Alexei V. Kostarev
Post-graduate Student
e-mail: avkostarev@mail.ru

Elena V. Ponomaryova
Post-graduate Student
e-mail: ponomaryovalena@mail.ru

Vitalii Z. Oborin
Post-graduate Student
e-mail: oborin.vital@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING

Аннотация. В статье рассматривается проблема актуальности профильно-ориентированного обучения иностранному языку в условиях

© Костарев А.В., Пономарева Е.В., Оборин В.З., 2016

современного общества и его недостаточной разработанности. Кроме того, выявлен ряд противоречий и пути их разрешения с учетом когнитивного и аффективного подходов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, когнитивный подход, обучение, учение, аффективный подход, мотивация.

Abstract. This paper discusses the relevance of the language for specific purposes learning under the conditions of modern society and the problem of its poor efficiency. Moreover, a number of contradictions was determined along with the ways of their solution considering cognitive and affective approaches.

Key words: communicative competence, cognitive approach, learning, teaching, affective approach, motivation.

Условия полилингвального и поликультурного общества выдвигают новые требования к выпускнику вуза. Это должен быть профессионально и психологически адаптированный работник, обладающий хорошо сформированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией и умеющий интегрировать ее в структуру своей профессиональной деятельности. Одновременно выпускник вуза, преподаватель иностранного языка, должен владеть методикой обучения профессионально ориентированному обучению. Иностранный язык становится не только средством профессиональной коммуникации работников различных направлений, но и средством развития отдельных «приоритетных» направлений науки, техники и технологий [31–41].

Постнеклассическая научная парадигма диктует необходимость сотрудничества и сотворчества ученых всего мира в различных научных направлениях, что требует развития и интенсификации профессиональной и академической коммуникации. Возникает необходимость более тщательного изучения коммуникативных процессов, специфику иноязычной профессиональной коммуникации во всей ее полноте.

Переход на уровневое образование направлен на формирование высококомпетентных выпускников вуза, способных к самоорганизации, саморазвитию в течение всей жизни [1–7].

Существующие концептуальные положения по этой проблеме, обладающие бесспорной научной ценностью и практической значимостью, не исчерпывают проблему формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ввиду недостаточности методик, направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции; дефицита созданных и накопленных информационных баз, учитывающих особенности обучения языку для специальных целей; неразработанности механизмов непроизвольного усвоения иноязычного материала различных профессиональных сфер, а также неразработанности системы подготовки педагогов к профессионально ориентированному

языковому общению. Сказанное является важнейшей проблемой модернизации высшего иноязычного профессионального образования, обусловленной темпами развития фундаментальных и прикладных наук [8–15; 30].

Проведенный системный анализ основной философской, психолого-педагогической, методической и лингводидактической литературы [16–21; 31–34] по проблеме исследования, эмпирический анализ, основанный на рефлексии студентов языкового вуза, результаты диагностики уровней сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров, собственный практический опыт обучения английскому языку для специальных целей, наблюдение за организацией процесса языковой и методической подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе позволяют в логике концепции уровневого высшего иноязычного образования поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у выпускников вузов [22–27] и выявить ряд существенных **противоречий**:

– между социальным заказом на выпускников вуза, владеющих методикой обучения профессионально ориентированному языковому общению и недостаточной разработанностью научных методических основ их подготовки;

– сложившейся обширной научно-теоретической базой профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе и отсутствием научного описания процесса обучения формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих выпускников вуза в логике уровневого высшего образования;

– потребностью в эффективных методиках обучения иностранному языку профессионального общения и их дефицитом в образовательном процессе вуза;

– потребностью в контрольно-измерительных материалах оценки сформированности иноязычной профессиональной компетентности педагога при обучении и их недостаточной разработанностью.

Разрешить вышеуказанные противоречия можно построив учебно-воспитательный процесс в вузе по подготовке педагога профильно-ориентированного обучения иностранному языку с учетом когнитивных и аффективных подходов.

Когнитивный подход доказывает определяющую роль знаний в поведении субъекта. Он решает вопрос организации знаний в памяти субъекта, соотношения вербального и образного компонентов в процессе запоминания и мышления. Запоминание и форма выражения тем эффективнее, чем глубже источник продуктивной деятельности и прочнее его связь с личностью обучаемого.

Исходя из когнитивного подхода процесс познания предполагает следующие этапы:

– обнаружение и восприятие сенсорного стимула;

– дискурсивную активность (интерпретация, результатом которой являются вербальные и/или этологические (телесные) суждения субъекта познания о воспринятых ранее стимулах);

– когнитивные структуры репрезентации преобразованных стимулов;

– выработку ответных реакций на основе имеющихся когнитивных структур, обратную связь как влияние сформировавшихся структур репрезентации на восприятие нового сенсорного стимула.

При этом процесс познания предполагает активность личности. В результате чего субъект-объектные отношения в образовательном процессе уступают место субъект-субъектному взаимодействию. Как и в личностно-ориентированном подходе, при когнитивном подходе обучаемый находится в центре учебно-воспитательного процесса и воспринимается как мыслящая личность, активно перерабатывающая информацию [23–29]. Учение осуществляется через мыслительный процесс соотнесения новых событий или предметов с уже существующими когнитивными концептами или пропозициями, в котором значение – это не имплицитная реакция, а четко выраженный и точно дифференцированный сознательный опыт, который возникает, когда потенциально значимые знаки, символы, концепты или пропозиции соотносятся с когнитивной структурой данной личности и включаются в нее непроизвольно и самостоятельно [31–34; 39]. Именно способность к соотнесению объясняет целый ряд явлений: овладение новыми знаниями, удержание в памяти, психологическая организация знаний как иерархическая структура и, наконец, забывание [18; 28; 29; 35–38].

Осмысленное учение – это процесс соотнесения и прикрепления нового материала к соответствующим устоявшимся объектам в когнитивной структуре. Войдя в когнитивное поле, новый материал взаимодействует с уже включенной концептуальной системой и соотносится с подходящей категорией. Сам факт, что материал может быть соотнесен с устойчивыми элементами в когнитивной структуре, свидетельствует о его осмысленности. А осмысленно выученный материал, отнесенное к некоторой категории знание, в отличие от заученного наизусть, имеют значительно больший потенциал для сохранения в долговременной памяти [1–7].

Любое обучение, в том числе и иноязычное, может принимать две формы: оборонительную и воспринимающую. В первом случае учение – это способ приспособления, адаптации к академическим требованиям, это бремя. Во втором – студент идет навстречу учению, так как он самостоятельно выбирает интересующий его материал. Так зарождается теория обучения, которая строится на объединении познавательного и эмоционального.

При когнитивном подходе принципиально важным становится выделение оппозиции «обучение» и «учение», где «учение» соотносится с самостоятельной, осознанной деятельностью, направленной на овладение новыми знаниями, противопоставляется «обучению» как формальной процедуре, которая мешает раскрытию их когнитивных способностей. Большое внимание уделяется познавательной стороне учения, раскрытию способностей,

воспитанию самоуважения. Одно из главных условий – помогать и получать помощь от других. Преподаватель помогает лишь тогда, когда помощь абсолютно необходима. Вклад каждого осознается и оценивается всеми.

Названный подход характерен для зарубежных образовательных систем, хотя с успехом может быть использован и в нашей стране. Он делает учебный процесс интересным, познавательным, коммуникативно-направленным. Главное действующее лицо учебного процесса – студент, который рассматривается как существо мыслящее. Однако он – существо не только мыслящее, но и эмоциональное, поэтому **аффективный** подход дополняет картину учения, представленную когнитивным подходом. Цель его – в создании положительных мотивов учения. Мотивация рассматривается как внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию. Все люди имеют потребности или побуждения, которые в той или иной мере являются врожденными, а их интенсивность обусловлена средой. В основе концепта мотивации – шесть стремлений, или потребностей, человека [8–12; 30]:

- потребность в изучении, исследовании неизвестного;
- воздействии на среду и изменении;
- деятельности, развитии и проявлении способностей;
- стимуляции средой, другими людьми или идеями, мыслями и чувствами;
- знании, его обработке и интернализации результатов изучения, воздействия, деятельности и стимуляции, разрешении противоречий, поиске решений проблем и самосогласующихся системах знаний;
- повышении значимости своего «я», его признании и одобрении другими.

Исследователи выделяют и другие факторы, объясняющие мотивацию, а также иерархию потребностей: от основных материальных потребностей в воздухе, воде, еде до высших потребностей в уверенности, идентичности и самоуважении, удовлетворение которых ведет к самоактуализации [13; 14]. Однако именно шесть потребностей, перечисленных выше, передают сущность наиболее общих категорий потребностей и релевантны иноязычному образованию. Мотивация может проявляться по-разному на трех уровнях:

а) на глобальном уровне;

б) уровне ситуации;

в) уровне задания.

Так, студент может обладать достаточно сильной мотивацией, но когда ему предложат скучное задание, едва ли он ее проявит. На увеличение или удержание мотивации влияют факторы трех типов:

1) факторы, имеющие отношение к тому, как организовано и ведется обучение;

2) индивидуальные факторы, т.е. факторы, связанные с учеником;

3) социокультурные факторы [15; 16].

Мотивация может быть двух видов: инструментальной и интеграционной (Gardner, 1972). В зависимости от источника мотивации – исходит она от

самого студента или от других людей – различают ее *внутреннюю* и *внешнюю* разновидности. Это разделение привносит новое измерение в дихотомию «инструментальная *versus* – интеграционная мотивация».

Таким образом, учет аффективных факторов позволяет исследователю рассмотреть картину учебного процесса более целостно. Они играют заметную роль в обучении, проявляясь в выборе материалов и заданий, побуждающих учащихся к деятельности, в поиске путей обращения с ошибками, которые не создавали бы тревожности; в заботе о развитии у студентов самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях; в стремлении обучающего создать благоприятные условия и облегчить таким образом процесс овладения выбранной специальностью или направлением, в увеличении их автономии, в проявлении проницательности, обращении к теории стилей учения [17].

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т школ М-ва образования РСФСР. М., 1990.

3. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

4. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87–92.

5. *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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А*. Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

10. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

11. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

12. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

13. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

14. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

15. *Крузе Б.А.* Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3. С. 119–133.

16. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

17. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

18. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

19. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

20. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

23. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

24. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

25. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

26. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

27. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 45–51.

28. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

29. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

30. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

31. *Anderson R.C., Ausubel D.P.* Readings in the psychology of cognition. Holt, Rinehart and Winston, 1965 // Original from the University of Michigan Digitized Jun. 2006. 13. 690 p.

32. *Ausubel D.P.* Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, 1968 // University of Michigan Digitized Jul. 2008. 14. 685 p.

33. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

34. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

35. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

36. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24, № 2. P. 201–206.

37. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22, № 7. P. 903–910.

38. Diploma Programme. Language B guide. 2013. P. 71.

39. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20, № SPL.ISS.. P. 20–23.

40. *Smith F.* Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers. Holt, Rinehart and Winston, 1975 // University of Michigan Digitized Aug. 2006. 29. 277 p.

41. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11, № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Назарова Анастасия Владимировна
преподаватель кафедры немецкого и французского языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-58
e-mail: nachim18@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ И СИСТЕМА ЕЕ ОЦЕНИВАНИЯ

Anastasiia V. Nazarova
Lecturer German and French Languages Department

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: nachim18@rambler.ru

CHARACTERISTICS OF MONOLOGUE SPEECH IN FOREIGN LANGUAGE AND ITS EVALUATION SYSTEM

Аннотация. В статье дается авторское определение понятия «иноязычная монологическая речь», сформулирована цель данной деятельности. На основе анализа обозначены ее основные характеристики: целенаправленность, организованность, структурированность, логичность, интеллектуальная составляющая, выразительность, адресность. Предложены критерии оценивания, к которым относятся: выполнение коммуникативной задачи, план содержания, структурированность, связность текста, языковое оформление. Представлена ее балльная система оценивания.

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь, особенности иноязычной монологической речи, критерии оценивания, балльная система.

Abstract. The article provides the author's definition of "monologue speech in foreign language", states the purpose of this activity. Based on the analysis identifies the main characteristics: focus, organization, structure, logic, intellectual component, expression, and targeting. The evaluation criteria was proposed it includes: the implementation of communicative tasks, plan the content, structure, cohesion, language design. It developed a point system of evaluation.

Key words: monologue speech in foreign language, peculiarities of monologue speech in foreign language, evaluation criteria, point system.

© Назарова А.В., 2016

Владение иностранным языком проверяется и оценивается сегодня с помощью разнообразных языковых международных экзаменов. Несмотря на специфику каждого вида, общим для всех остается устная часть, где говорящий должен высказаться по предложенной ему проблеме, т.е. продемонстрировать свои умения монологической речи. В условиях отечественного высшего иноязычного образования монологическая речь также представляет собой одну из форм контроля владения языком [1–4; 34–40].

Востребованность данного вида речевой деятельности делает ее объектом изучения многих исследований.

Так, достаточно полно она была исследована лингвистами с позиций функционально-смысловых типов речи (Г.О. Винокур, М.М. Бахтин, Г.Я. Солганик) и функционально-стилевых типов текста (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, О.А. Долгина), психологами (П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя), методистами (В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Н.П. Каменецкая).

Несмотря на разработанность этой темы, остается ряд спорных и нерешенных вопросов. Так, сам термин «иноязычная монологическая речь» до сих пор не нашел своего единого определения.

Проанализировав ряд существующих вариантов определений и выявив основные составляющие заявленной категории (мотивированный характер, изложение мыслей, структурность, воздействие на слушающих, языковое оформление и т.д.), мы вывели определение с позиции методики преподавания иностранных языков. В нашем понимании иноязычная монологическая речь – это намеренно организованная форма устной речи, которая требует специального отбора разнообразных языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателей [5–13; 31].

Данное определение, как мы считаем, позволяет наиболее полно раскрыть и представить сущность монологической речи на иностранном языке, поскольку включает в себя наряду с самой дефиницией ее характеристики и намечает условия ее порождения.

Целью обучения иноязычной монологической речи, следовательно, является формирование умений монологической речи, которые заключаются в умении точно, последовательно и связно выражать свои мысли на иностранном языке, актуализируя необходимые языковые средства согласно заданному коммуникативному намерению [14–21].

Рассмотрим теперь основные характеристики иноязычной монологической речи.

Из выведенного нами определения стали очевидны следующие параметры:

– целенаправленность. Любой монолог создается с определенной целью – достигнуть намеченного конечного результата. В случае иноязычной монологической речи, как и любого вида говорения, цель высказывания

определяет коммуникативное намерение: спросить, утвердить, призвать, осудить, одобрить, посоветовать, потребовать и т.д. (И.А. Зимняя);

– организованность. Проявляется в четком порядке речевых действий при порождении монолога, наличии конкретной «программы» (А.А. Леонтьев) в языковом и содержательном плане;

– структурированность. Отражает взаимосвязь всех уровней монолога: семантический, грамматический, стилистический, логический, композиционный [3];

– логичность. Правильно отражаются элементы действительности, объективно передается их связь и взаимоотношение. Выражается на всех уровнях текста: слово, словосочетание, предложение, абзац, фрагмент (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя);

– интеллектуальная составляющая. Порождая монолог, говорящий высказывает свои мысли в отношении чего-то или кого-то. Мысль выступает в роли предмета монолога, а также, как известно, является единицей мышления [22–27];

– выразительность. Характеризует культуру речи. По мнению Б.Н. Головина, «если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка... воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [37]. В иноязычной монологической речи встречаются информационная (предметно-логическая, логико-понятийная) и эмоциональная (чувственного выражения и воздействия) выразительности. Обе проявляются в актуализации и выборе нужных и подходящих лексических единиц, грамматических категорий (в синтаксисе это, например, порядок слов, эллиптические предложения и т.д.) и фонационных средств (логическое ударение, паузы, мелодика, темп);

– адресность. Присутствие четкой направленности на конкретных слушателей. Монолог создается в расчете на кого-то, определенный круг лиц, с которым хотят установить контакт. Этот компонент отвечает за адекватность речи. Проявляется в выборе правильных речевых регистров для конкретных ситуаций.

Особенности монологической речи становятся более очевидными при сравнении ее с диалогом.

Так, некоторые лингвисты считают, что диалог – это первичная форма речевого общения, в то время как монолог – вторичная, производная форма, продукт осознанного построения (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский).

В противоположность диалогической речи, монологическая обладает большей развернутостью и относительной непрерывностью, так как отсутствует частая смена реплик как в диалоге. Следовательно, в монологе содержится мало информации из ситуации. Последняя служит для него лишь точкой отправления, а средой, в которой он «протекает», становится контекст.

Такое положение дел также влияет и на продолжительность монолога. Как отмечает Л.В. Выготский, важной чертой диалога является «возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужности мобилизации всех тех слов, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи» [28–30; 32; 33].

В понимании Р.Р. Гельгардта граница между монологом и диалогом лежит в их самостоятельности. В связи с этим он вводит понятия «синсемантический» и «автосемантический». Реплика, по его мнению, – «это единица синсемантическая, потому что она в отрыве от ближайших звеньев речевой диалогической цепи функционирует только как сегмент, лишенный коммуникативной полноценности. И любая реплика по той же причине есть композиция открытая. На более высоком уровне пребывают речевые композиции в виде целостных монологических высказываний разных объемов (автосемантические единицы организованной речи). Они отличаются коммуникативной полнозначностью. Монолог – это композиция закрытая» [36, с. 145].

Другими словами, монологическая речь обладает смысловой завершенностью и цельностью, благодаря предварительному обдумыванию. То есть для реализации своего коммуникативного намерения говорящий предварительно создает план-сценарий своего высказывания, который в свою очередь лишает его некой спонтанности и импровизации в речевых поступках.

Наличие такого плана-сценария, «программы смыслового развертывания» (И.А. Зимняя) и личностное, субъективное восприятие действительности дают еще одну весомую характеристику монологической речи, а именно индивидуальность (Т.Г. Винокур, Г.Я. Солганик). Она выражается в актуализации пространственно-понятийных схем, выборе логико-грамматических структур, в композиционном построении.

Важным будет указать зависимость монологической речи от стилистических особенностей того жанра (художественный монолог, ораторская речь, бытовой рассказ и т.д.) и того функционально-коммуникативного типа (повествование, описание, рассуждение и др.), в рамках которых создается данная речь (Т.Г. Винокур). Так, для публичного выступления будут характерны повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы и др.

К отличительным чертам монологической речи в лингвистическом плане также относятся усложненный синтаксис и усложненные лексические конструкции.

Говоря о монологической речи в общем, очевидно, что все перечисленные ее характеристики в полной мере могут принадлежать и иноязычной монологической речи в частности. Важным моментом становится их учет при практическом оценивании данного вида речепорождения. В связи с этим система оценивания, на наш взгляд, должна представлять собой не просто

отдельные параметры «содержание» и «грамматика», а иметь под собой комплексную основу целого ряда параметров.

При учете характеристик иноязычной монологической речи возникает следующая система критериев ее оценивания.

I. Выполнение коммуникативной задачи.

II. План содержания.

III. Структурированность.

IV. Связность текста.

V. Языковое оформление:

1) лексическое оформление;
2) грамматическое оформление;
3) фонетическое оформление.

В рамках представленной системы стандартная шкала оценивания («5», «4», «3») не может справиться с таким объемом критериев. Поэтому возникает потребность в применении более сложной балльной системы.

В связи с этим предлагаем следующую систему оценивания (таблица).

Оценочный лист иноязычного монологического высказывания

Критерии	Баллы				
Выполнение коммуникативной задачи: соответствие характера высказывания поставленной задаче (рассказать, убедить, обсудить, одобрить, аргументировать, агитировать и т.д.)	8	6	4	2	0
План содержания: информативность высказывания и его объем	16	12	8	4	0
Структурированность: целостность, завершенность. Наличие вступления, основной части и заключения	8	6	4	2	0
Связность текста: связь между смысловыми фрагментами, связь между предложениями и частями предложений. Использование для этого вводных конструкций, союзов, частиц	12	9	6	3	0
Лексическое оформление: разнообразие словаря, правильное употребление слов (лексическая сочетаемость)	18	14	10	6	0

Критерии	Баллы				
Грамматическое оформление: разнообразие грамматических структур, их правильное использование (морфология, синтаксис)	20	15	10	5	0
Фонетическое оформление: произношение, ритмико-интонационный рисунок высказывания, темп	18	14	10	6	0
Итого:	(максимально 100 баллов)				

Перевод полученных баллов возможен и в привычную пятибалльную систему:

– «5» (отлично): 100–88 баллов;

– «4» (хорошо): 87–75 баллов;

– «3» (удовлетворительно): 74–52 балла;

– «2» (неудовлетворительно): от 51 баллов.

Таким образом, обозначенные критерии в полной мере отражают особенности иноязычной монологической речи и позволяют по-новому, более полно и развернуто подойти к вопросу оценивания такого рода высказываний.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

3. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

4. *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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным

профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

10. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956. 353 с.

11. *Гельгардт Р.Р.* Рассуждение о диалогах и монологах: (К общей теории высказывания) // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. Вып. 1. Калинин, 1971. 145 с.

12. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд. М.: Высш. шк., 1988. 320 с.

13. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 159 с.

14. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

15. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

16. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

17. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

18. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

19. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

20. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–8. С. 1844–1848.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

23. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

24. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

25. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

26. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

27. Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия: сб. науч. тр. Вып. 2. Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 2001. 232 с.

28. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

29. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/ (дата обращения 18.08.2016).

30. Словарь практического психолога / гл. ред. С.Ю. Головин. М.: АСТ, 1998. 301 с.

31. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

32. Толковый переводоведческий словарь / гл. ред. Л.Л. Нелюбин. 3-е издание, переработанное. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

33. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

34. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

35. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

36. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre–Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

37. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

38. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

39. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence–Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

40. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

УДК 811.1(07)

Оборин Виталий Зурабович
студент магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: oborin.vital@yandex.ru

Костарев Алексей Владимирович
студент магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: avkostarev@mail.ru

Пономарева Елена Валентиновна
студентка магистерской программы
«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»
e-mail: ponomaryovalena@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72

ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Vitalii Z. Oborin
Post-graduate Student
e-mail: oborin.vital@yandex.ru

Alexei V. Kostarev
Post-graduate Student
e-mail: avkostarev@mail.ru

Elena V. Ponomaryova
Post-graduate Student
e-mail: ponomaryovalena@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

CONCEPTS AND TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Аннотация. Рассматриваются принципы профессионально ориентированного обучения иностранному языку, которые нужно использовать

© Оборин В.З., Костарев А.В., Пономарева Е.В., 2016

в учебном процессе в вузе. Благодаря данным принципам студенты смогут овладеть профессионально ориентированным иностранным языком. Однако для того чтобы данные принципы функционировали на уроке, необходимо использовать различные техники, которые также будут рассмотрены в данной статье.

Ключевые слова: пропуски, вариативность, прогнозирование, удовольствие, связность, креативность, атмосфера.

Abstract. This article presents concepts and techniques of teaching English for specific purposes. These concepts and techniques are supposed to be used in training process at higher educational establishments. Thanks to these concepts students will be able to master English for specific purposes. However, in order to make these concepts effective it is necessary to implement different techniques which are under the consideration of this article as well.

Key words: skill gaps, variation and multiplicity, conceptual foresight, enjoyment, cohesiveness, creativity, atmosphere conducive to learning.

Качественные изменения в экономической жизни страны, связанные с формированием рынка, расширением внешнеэкономических связей предприятий и фирм, их выходом на международный рынок, вызвали необходимость в качественно новой подготовке работников, в совершенстве владеющих иностранным языком как средством межкультурной деловой коммуникации [1–3; 31–39].

Для этого нужно построить учебный процесс в вузе, направленный на овладение студентами профессионально ориентированным иностранным языком, на следующих принципах:

1. Изучение второго языка – это развивающая деятельность. Для того чтобы осмыслить и овладеть новой информацией, учащийся актуализирует имеющиеся у него знания. Именно таким образом осуществляется процесс обучения. Согласно Стревенсу, «понимание предшествует изучению». Из этого следует, что имеющиеся у ученика знания являются залогом его успеха или неудачи в процессе овладения новыми знаниями, поэтому компетентный учитель будет планировать занятия с учетом данной особенности.

2. Изучение иностранного языка – это активная деятельность. Для успешного овладения иностранным языком учащемуся недостаточно лишь обладать некоторыми знаниями, но крайне необходимо уметь правильно их использовать. Ученику недостаточно просто иметь какие-то знания в голове, ему необходимо уметь еще и использовать их [4–11]. Следует четко различать два типа активности:

– психомоторная активность, которая включает в себя движения конечностей и органов речи, иначе говоря, артикуляция; активность, направленная на усвоение иностранного языка – переработка получаемой извне

информации в структурированную систему знаний. Этот тип активности не имеет каких-либо видимых признаков осуществления;

– второй тип активности является наиболее важным. Если набор языковых знаний и умений не образует никакой связной структуры в сознании ученика, то реализация психомоторной активности не может считаться успешной в полной мере. Эффективность активности ученика следует оценивать не с точки зрения того, как много ему удалось сказать или написать, а в зависимости от того, как много ему пришлось при этом думать.

3. Изучение языка – это процесс, требующий принятия решений. При традиционном подходе все решения в классе принимал учитель. Это было необходимо для того, чтобы избежать ошибок, так как принятие решений – это определенный риск, который в свою очередь подразумевает ошибки. Однако процессы развития и познания опираются на принятие решений учащимися. Является ли получаемое знание новым для ученика? Как оно соотносится с уже имеющимися знаниями? Что лежит в его основе? Какое знание является актуальным для данной возрастной группы учащихся, а какое нет? Ученики должны уметь отвечать на подобные вопросы и принимать решения.

4. Изучение языка – это не только лингвистика. Одной из самых серьезных проблем изучения второго языка является разница между умственными способностями ученика и его уровнем развития языка. При овладении родным языком эти процессы развиваются во взаимодействии, одновременно. При изучении же иностранного языка они разнятся: умственно человек является уже взрослой сформировавшейся личностью, однако с лингвистической точки зрения – это еще ребенок. Это является основной проблемой профильно-ориентированного обучения, где знания учащегося в какой-либо сфере очень высоки, а языковые знания отсутствуют, поэтому учителю необходимо учитывать эту разницу при разработке уроков [12–17; 30].

5. Изучение иностранного языка – это не первый опыт изучения языка как такового. Каждый, кто начинает изучает второй язык, уже имеет коммуникативную компетенцию другого языка. Они могут не знать особенностей форм, слов или принципов изучаемого языка, но они понимают, что такое коммуникация и какова ее функция. Возможно, на первых порах они еще не могут выразить свои мысли посредством слов, но данный факт неоспорим, так как в случае отсутствия понимания сущности коммуникации человек не смог бы изъясняться и на своем родном языке. Знание механизма коммуникации, обучающимся должно быть активно использовано при обучении второму языку, как, например, при антиципации письменного или аудиотекста [18–22]:

– процесс обучения языку связан с эмоциями. Одной из основных задач учителя на уроке должно быть вовлечение положительных эмоций вместо отрицательных. Ниже представлены некоторые приемы для решения этой

задачи: использовать парную и групповую формы работы на основе сложившихся взаимоотношений в группе;

– давать время учащимся на размышление и избегать чрезмерного давления;

– акцентировать внимание больше на сам процесс обучения, чем на результат;

– сделать «интерес», «развлечение», «разнообразие» первоочередными принципами при подготовке материалов к уроку и планировании занятий.

Язык можно изучать в рамках любого вида деятельности. Для того чтобы успешно овладеть языком, совсем необязательно работать лишь над языковыми проблемами. Эффективно изучать язык можно как бы «между прочим», в рамках определенной темы. Вопросы, рассматриваемые в рамках проблемного обучения, вовсе необязательно должны быть связаны с языком. Обязательным условием является тот факт, что поставленная проблема должна обязать учащихся использовать язык для ее решения. Как следствие, язык закрепляется в сознании в форме некой системы знаний [23–29].

Обучение языку – это не систематический процесс. Человек учится посредством систематизации полученной информации, однако сам процесс обучения нельзя назвать систематичным, так как структурированное изложение информации совсем не является гарантом успешного овладения языком. Каждый учащийся должен создать свою собственную внутреннюю систему знаний, а внешняя система может послужить лишь в качестве опоры.

Каким же образом учитель должен внедрить в свои уроки вышеизложенные принципы? Для этого предлагается использовать простые техники, которые можно внедрить на любом занятии.

Пропуски (пробелы).

Если все знакомо и все понятно, то необходимости думать нет. Учеба подразумевает критическое обдумывание любой получаемой информации, а пропуски (пробелы) позволяют добиться этого.

Пропуски (пробелы) в информации. Многим учителям нравится тип заданий, когда один ученик владеет информацией, которой не владеет другой, и наоборот. Им нужно пообщаться, чтобы обменяться знаниями. Ученикам нужно общаться для обмена информацией и знаниями по определенной теме.

Пропуски (пробелы) в СМИ. Информация доступна в определенной среде и ее необходимо перенести в другую, например: чтение и создание заметок, обсуждение с использованием заметок, а также заполнение пропусков в тексте.

Пробелы в объяснении. У ученика имеются знания и догадки по одной из частей знаний, но эти знания нужно интерпретировать, перенести и распространить на другие сферы знаний.

Пропуски (пробелы) в памяти. Ученики получают информацию на определенном этапе урока, а затем, через некоторое время, им нужно вспомнить и воспроизвести информацию, о которой шла речь.

Метод под названием «Пила». Ученикам предоставляют информацию по частям для того, чтобы полностью понять, о чем идет речь и получилась целостная картина.

Пропуски (пробелы) во мнении. Ученики отвечают на вопросы: «Что важно?», «Что не важно?», «Что лучше подходит в одной ситуации, а что недопустимо в другой?».

Пробелы в уточнении. Здесь ученикам предложено дать ответы на следующие вопросы: «Что нам точно известно?», «Что это в себя включает?», «Что можно предположить?», «Какая информация совсем недоступна и непонятна?».

Все вышеперечисленные варианты пропусков (пробелов) способствуют включению нашего мозга в работу и позволяют критически подходить к осмыслению получаемой информации.

Вариативность.

Вариативность – это своего рода «изюминка» в обучении. Для того чтобы обучение стало на самом деле действенным и эффективным помощником при освоении материала, необходимо вносить некое разнообразие. Вариативность в процессе обучения может быть представлена следующими способами:

– вариативность средств обучения: текст, запись, картинки, речь;

– вариативность организации работы в классе: работа всем классом, парная работа, индивидуальная работа, работа в группе;

– вариативность ролей в процессе обучения: ведущий, слушатель, мыслитель, помощник;

– вариативность упражнений, видов деятельности и заданий;

– вариативность задействованных в процессе обучения навыков: чтение, аудирование, письмо, говорение;

– вариативность тем;

– вариативность постановки цели на урок: правильное написание, беглость речи, рассуждение, грамматически верные обороты, произношение и так далее.

Прогнозирование.

Прогнозирование – это предвосхищение содержания текста или урока при помощи уже существующих знаний по теме. Прогнозирование является важным как для использования в повседневной жизни, так и для изучения языка. Обучение учащихся умению прогнозировать содержание текста имеет следующие преимущества:

– помогает учащимся стать более уверенными в осознании своих реальных возможностей владения языком, коммуникацией и пониманием темы;

– помогает учителю найти пробелы в знаниях учащихся и, соответственно, построить процесс обучения таким образом, чтобы их устранить;

– запускает мыслительную работу учащихся и готовит их к процессу обучения;

– дает учащимся возможность развития личностных качеств. Предугадывая что-либо, ученики развивают чувство собственного достоинства. Они выражают свою точку зрения, рискуя тем самым оказаться неправыми.

Также прогнозирование является отличным способом вызвать интерес учащегося к уроку. Прогнозирование очень важно при аудировании. Необходимо не просто уметь уловить какую-либо информацию, но и понять, верны ли были предположения.

Удовольствие.

Удовольствие — это не просто слово и не показная роскошь. Это самый легкий способ завлечь и заинтересовать учащихся. Самый актуальный материал и общепринятые академические теории – ничто в сравнении с разнообразной средой обучения на основе приятного опыта. Этот аспект педагогики, который воспринимается как само собой разумеющееся детьми, часто забывается взрослыми. Не важно, насколько актуален и необходим урок, если учащиеся скучают – это неэффективный урок.

Интегрированная методика преподавания.

Используя различные приемы в обучении, можно значительно увеличить спектр форм деятельности на уроке. Благодаря этому можно легко достигнуть высокой степени запоминания, и в то же время поддерживать интерес учащихся.

Связность, логичность.

Должно быть понятно, на какой стадии находится урок. Каждая стадия должна строиться на основе предыдущей и плавно перетекать в следующую.

Подготовка.

Подготовка урока обычно понимается как поэтапное планирование учителем урока. Как учитель подготавливает себя к преподаванию, так и ученики должны быть готовы к процессу обучения и усвоения новых знаний. Далее, в процессе проведения урока будет заметно, что готовность учителя и учащихся к уроку играет большую роль в эффективности проведения занятия.

Вовлеченность в образовательный процесс.

Ученики должны быть вовлечены в процесс урока как с познавательной точки зрения, так и с эмоциональной. Некоторые способы вовлечения учеников в учебный процесс были представлены ранее (прогнозирование, вариативность и т.д.).

Один из наиболее простых способов вовлечения в образовательный процесс – задать вопрос. Не стоит говорить ученикам то, что они уже знают; лучше использовать наводящие вопросы, чтобы они смогли ответить верно учителю и всему классу. Однако необходимо быть внимательным:

– не задавать вопросы, на которые сложно будет ответить. Например: Что такое эксперимент?

– дождаться ответа. Ученики должны чувствовать, что их вклад в урок важен, что является важным момент эмоционального вовлечения ученика в образовательный процесс.

Креативность.

Язык подвижен и динамичен, и на уроках на это должен быть сделан акцент. Вследствие чего задания должны быть разнообразными и включать в себя разные варианты ответов.

Атмосфера.

Несмотря на то что мы пытаемся анализировать или систематизировать процесс обучения, мы все же должны осознавать, что это процесс зависит от некоторых факторов, таких как отношения между учителем и учеником.

Также очень важно развитие благоприятных социальных отношений между учениками. Это почти как ESP, где различные факторы препятствуют благоприятной атмосфере при обучении: учитель, не уверенный в материале или которому не нравится предметная тема; ученики, тратящие время, которое следовало бы посвятить языку и т.д.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т школ М-ва образования РСФСР. М., 1990.

3. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

4. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87–92.

5. *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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве //

Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

10. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

11. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

12. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

13. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

14. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

15. *Крузе Б.А.* Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3. С. 119–133.

16. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

17. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

18. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

19. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

20. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

23. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

24. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

25. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В*. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

26. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

27. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. №3. С. 45–51.

28. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

29. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

30. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

31. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

32. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

33. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

34. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

35. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

36. Diploma Programme. Language B guide. 2013. P. 71.

37. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

38. *Smith F.* Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers. Holt, Rinehart and Winston, 1975 // University of Michigan Digitized Aug 29, 2006. 277 p.

39. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 811.1(07)

Онорин Дмитрий Евгеньевич
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-72
e-mail: tmetheionorin@gmail.com

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Dmitriy Onorin
Post-graduate Student at the Foreign Language Teaching Chair

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: tmetheionorin@gmail.com

THE INFLUENCE OF IMPLEMENTING SOCIAL NETWORKING WEBSITES INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению опыта интеграции социальных сетей и сервисов как средства обучения иностранному языку. В статье также описаны сферы применения социальных сетей в процессе обучения.

Ключевые слова: социальная сеть; обучение иностранному языку; совершенствование письменного навыка; цифровое образовательное пространство; компьютерные технологии в обучении

Abstract. The article highlights the experience of including social networking websites into the process of foreign language teaching. It also presents the beneficial results of using social networks in the process of teaching.

Key words: social networking websites; teaching English; digital learning; computer technologies in teaching; writing skills.

В современном технически развивающемся мире учителя и преподаватели иностранных языков все чаще сталкиваются с необходимостью удовлетворять потребности учащихся в использовании цифровых средств обучения. Помимо изучения иностранных языков умы современных учащихся заняты множеством процессов, среди которых необходимость использовать

© Онорин Д.Е., 2016

цифровые средства обучения. Современный учащийся – это человек, стремящийся получить знания наиболее удобным и быстрым способом. Подобный способ обретения информации может привести к проблеме ее поверхностного освоения, ведь в большинстве случаев он предполагает краткосрочное запоминание.

В XXI в. компьютерные средства обучения стали неотъемлемой частью учебного процесса. В условиях современного образования у учителей наряду с учащимися появляется необходимость взаимодействия с цифровыми устройствами в процессе обучения.

Биггс утверждает, что поверхностный и глубокий подходы к обучению зависят не столько от типа характера обучающегося, как некоторыми исследователями принято считать, а в большей степени от реакции учащегося на процесс обучения и сопутствующие ему условия обучения [28–38].

Решением проблемы, как считает Биггс, является формирование навыка глубокого обучения, которое можно организовать, создавая благоприятные условия обучения, приводящие к активному участию учащегося в процессе обучения, решению поставленных задач, совместной работе. Интеграция цифровых компьютерных технологий с применением сайтов-социальных сетей и сервисов может помогать учащимся приобретать новые знания и ассоциировать их с изучаемым языком, что способствует дальнейшему применению языка при возникающей необходимости общения. В исследованиях Кётелла были представлены положительные результаты интеграции ресурсов на основе сети Интернет, а также социальных сетей в процессе обучения иностранным языкам. В работах ученых было отмечено, что использование социальных веб-сервисов особенно положительно приветствуется учащимися раннего школьного возраста, так как данные источники предоставляют им возможность получения актуальной информации, что приводит к формированию современных языковых навыков [1–5; 39–41].

Мотивация представляет собой ключевой фактор, который приводит к значительным достижениям учителя в образовательном процессе. Согласно работе Дернеи, мотивация – это причина, по которой люди принимают решение о каком-либо действии, о том, насколько продолжительной будет начатая деятельность, а также о том, насколько усердно они будут выполнять выбранный вид работы [7–12; 25]. Интеграция социальных сетей в процесс обучения мотивирует учащихся прилагать больше усилий, дает учителю повод использовать подобные сервисы для вовлечения учащихся в процесс изучения иностранного языка.

Далее будет рассмотрено влияние социальных сетей и сервисов на формирование письменного навыка у учащихся.

Ряд исследований показал улучшение навыка иноязычной письменной речи при изучении английского языка учащимися, использовавшими социальные сети в процессе обучения.

Уичади изучил влияние интеграции социальной сети Facebook в процесс обучения навыку письменной речи при изучении английского языка.

Проведенный ученым эксперимент показал, что письменные показатели учащихся среднеспециальных образовательных учреждений повысились после введения социальной сети Facebook в образовательный процесс в качестве платформы для рефлексии. Среди навыков, в формировании которых наблюдались улучшения, были орфография, использование грамматических времен, пунктуация, формы слов, артикли и предлоги. Участники эксперимента отметили, что для них использование Facebook в процессе обучения стало интересным опытом при рефлексии, и они хотели бы использовать социальную сеть в дальнейшем при изучении иностранного языка. Они также упомянули, что именно использование Facebook во внеклассное время увеличило необходимость взаимодействия среди соучащихся, и они имели желание использовать данное средство в дальнейшем при выполнении вышеобозначенного действия. По их мнению, самой важной составляющей участия в данном эксперименте являлась возможность прочитать письменные комментарии их сверстников [13–18].

Результаты эксперимента доказывают, что Facebook может служить в качестве помощи учителю в обучении письменному навыку в иностранном языке, как и то, что данный веб-сайт может являться способом привлечения учащихся к изучению иностранного языка.

Ши представил положительные результаты комбинированного использования Facebook и технологии Peer Assessment (взаимооценивания) для оценивания письменного навыка изучающих иностранный язык [37]. Согласно исследованиям Ванга, Лина, Ю и Ву, Facebook служит важным инструментом учащихся для повышения успеваемости, более высокого уровня вовлеченности и увеличению уровня удовлетворенности среди учащихся [38]. В исследовании Кабилана, Алмада и Зайнола участники эксперимента выразили мнение о том, что Facebook становится источником мотивации в изучении английского языка [19–24; 26; 27].

Данные исследования дают основания считать, что современное поколение учащихся, имея более высокий уровень зависимости от технологий, предпочитает иные, по сравнению с предыдущим поколением, средства получения информации. Основной причиной этого стало использование веб-инструментов и социальных веб-сервисов для получения информации и для взаимодействия с другими учащимися. Такое явление, как Веб 2.0 и социальные сети, вошедшие в массовое использование вместе с его появлением, зарекомендовало себя как эффективное образовательное средство.

Как говорилось ранее, использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку привело к плодотворным результатам – это то, что в равной степени мотивирует учащихся и служит причиной их вовлеченности в процесс. Ниже приведены сферы применения социальных сетей в процессе обучения.

А. Развитие критического мышления.

Одной из сложнейших проблем, стоящих перед учителем иностранного языка, является развитие в учащихся достаточной уверенности в своих силах и критической зрелости, с помощью которой они могут применять критическое суждение при столкновении с текстами в средствах массовой информации. Данное определение Мастермана родом из 1985 г. актуально и по сей день. Учащимся предлагается возможность теоретических исследований; они принимают участие в тренировке умений, однако суть обучения заключается в одновременном развитии навыков критического мышления. Использование социальных сервисов приводит учащихся и преподавателей к готовности воспринимать все, что происходит в мире, в режиме реального времени. Это позволяет им выражать свои мнения и мысли. Навыки выражения мыслей требуют осознанного использования языковых средств, что мотивирует и вынуждает учащихся быть сосредоточенными при изучении английского языка, позволяя сохранить его гибкость как языка для конкретных целей.

Б. Взаимодействие в обучении.

Другим аспектом использования социальных сервисов является возможность взаимодействия, которую они предоставляют. Веб-сайты, такие как Twitter и Facebook, предлагают различные инструменты и интерактивные приложения, позволяющие пользователям обмениваться мгновенными сообщениями с невиданной прежде скоростью. Каждый из этих инструментов представляет большой интерес для исследователя, ведь многие из них могут быть использованы учителем на занятии иностранным языком для формирования у учащихся привычки эффективной реализации языковых навыков и речевых умений.

В. Платформа для тренировки изученного материала.

Как отмечено выше, изучающие иностранный язык имеют платформу для тренировки материала, изученного на занятии, при использовании навыков говорения и письма в социальных сетях. Преподаватели могут интегрировать «онлайн»-тесты в социальные сети, например в Facebook, что приводит к взаимной мотивации и обмену результатами обучения между отдельными учащимися.

Г. Быстрое обучение за счет рефлексии.

Одна из важнейших составляющих любого процесса обучения – рефлексия по итогам проведенного занятия. В случае с обучением иностранному языку эта составляющая дает возможность учителям и учащимся узнать, что им предстоит выполнять далее. На сегодняшний день большинство учащихся имеют учетные записи в самых популярных социальных сервисах и используют их на ноутбуках, планшетах и других мобильных устройствах. Связаться с каждым из них представляется простым действием со стороны учителя, который может мгновенно направить указания по выполнению задания учащимся. Такие привычки современного поколения учащихся приводят к инновационному и быстрому процессу обмена впечатлениями от занятия и мотивируют их оставлять отзывы. Преподаватель может провести

рефлексию у учащихся по итогам занятия, на котором учащийся занимался формированием конкретного языкового навыка. Это может служить помощью для учителя, который отследит качество своих занятий и даст ему возможность обеспечить индивидуальную образовательную траекторию учащихся.

Вышеперечисленные элементы направлены на усовершенствование процесса преподавания иностранного языка, на повышение качества обучения в целом, позволяя при этом оптимизировать используемое во время занятия время, направив, тем самым, большее количество времени на преследование конкретных целей. Все это приводит к развитию самостоятельности учащегося и позволяет устранить одну из основных проблем современной образовательной парадигмы, состоящую в необходимости преодоления пространственно-временных ограничений аналогового образовательного пространства. Оптимальное использование социальных сетей может привести и уже привело многих преподавателей иностранного языка к повышению качества обучения.

Автором статьи были сделаны следующие выводы, значимые в контексте целей и задач нашего исследования:

А. Учащиеся должны быть замотивированы выражать свои мысли как на родном языке, так и на изучаемом иностранном языке.

Б. Образовательный процесс с использованием социальных сетей необходимо вводить повсеместно на уровне образовательных программ для дальнейшего развития подобных инициатив.

В. Учащимся должны быть предоставлены возможности принять участие в автономном общении в социальных сетях, а преподаватель должен быть готов и заинтересован предоставить мгновенный ответ на вопрос, возникший у учащегося в ходе рефлексии в социальных сетях.

Г. Мотивировать учащихся задавать вопросы, приглашать их принять участие в обсуждении проведенных занятий, оказание помощи касательно изучения языка – задачи, которые должны выполняться современным преподавателем иностранного языка.

Д. Важная цель использования компьютерных технологий – использование аутентичных материалов. Необходимо создавать оптимальное потребление учащимися оригинальных новостных статей, мультфильмов и сериалов, а также других материалов из первых рук.

Информационные технологии сопровождают нашу повседневную жизнь настолько тесно, что не использовать возможности усовершенствования существующей системы обучения иностранному языку за счет использования социальных сервисов было бы большим упущением. Исследователи и преподаватели должны адаптироваться под требования современных учащихся, что приведет к более эффективному освоению иностранных языков.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие /

М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

10. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47

11. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

12. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

13. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

14. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

15. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

16. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

17. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

18. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

19. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

20. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

21. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

22. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

23. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

24. *Невоструев П.* Социальные сети как дополнительный канал коммуникации со студентами // Университетская кн. 2011. № 10. С. 48–51.

25. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

26. *Чернов И.В.* Социальные сети как инструмент обучения и коммуникации студентов // Социология образования. 2010. № 7. С. 71–75.

27. *Шелепаева А.Х.* Образовательные возможности социальных сетей // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 2. С. 64–70.

28. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

29. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

30. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

31. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

32. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

33. *Kabilan M., Almad N., Zainol M*. Facebook: An online environment for learning of English in Institutions of Higher Education // Internet and Higher Education, 2010. 13(4). P. 179–187.

34. *Masterman L.* Teaching the Media. London: Routledge, 1985.

35. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

36. *Patel T.* Analyzing the Impact of Social Networks on English Language Teaching // ELT VIBES: International E-Journal For Research in ELT, 2015- 1(2). P. 70–76.

37. *Shih Ru-Chu*. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing?Integrating Facebook and peer assessment with blended learning // Australasian Journal of Educational Technology, 2011. V. 27 (Special issue, 5). P. 829–834.

38. *Wang J., Lin C., Yu W., Wu E*. Meaningful engagement in Facebook learning environments: Merging social and academic lives // Turkish Online Journal of Distance Education, 2012. 14(1). P. 302–322.

39. *Wichadee S.* Peer Feedback on Facebook: The Use of Social Networking Websites to Develop Writing Ability of Undergraduate Students // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, October 2013. V. 14. № 4. Article 19.

40. *Yunus M., Salehi H., Chenzi C.* Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses // Canadian Center of Science and Education, 2012. V. 5. № 8. P. 63.

41. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

УДК 376

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, факультет иностранных языков
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Гафнер Валерия Валерьевна
студентка магистратуры, кафедра методики преподавания иностранных языков
e-mail: valery852004@mail.ru

Новоселова Светлана Николаевна
студентка магистратуры, кафедра методики преподавания иностранных языков
e-mail: svetlana220577@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-29

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ОПЫТ ШКОЛ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА)

Margarita A. Mosina
Ph.D., Professor, Faculty of Foreign Languages,
Department for Foreign Language Education
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Valeria V. Gafner
Student, Department for Foreign Language Education
e-mail: valery852004@mail.ru

Svetlana N. Novosyolova
Student, Department for Foreign Language Education
e-mail: svetlana220577@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

INSTRUCTION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (FOREIGN LANGUAGES: IB SCHOOLS PRACTICE)

© Мосина М.А., Гафнер В.В., Новоселова С.Н., 2016

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы обучения детей со специальными образовательными потребностями. Процесс включения детей со специальными образовательными потребностями в общую систему образования в разных странах мира происходит с учетом конкретных социокультурных условий и политической воли руководства. Автор уделяет внимание анализу зарубежного педагогического опыта процесса организации обучения детей со специальными образовательными потребностями. В работе рассмотрен американский опыт слияния общего и специального образования. Также представлен практический опыт обучения иностранному языку детей со специальными образовательными потребностями в системе Международного бакалавриата.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, Международный бакалавриат, образовательные технологии, профиль ученика, специальные образовательные потребности, специальное образования.

Abstract. Article is devoted to considering an urgent problem of instruction of children with special educational needs. The process of including children with special educational needs in the general education system in different countries of the world goes taking into account specific socio and cultural conditions of each state and political will of a government. The author pays attention to the analysis of foreign pedagogical experience of the process of the organization of training of children with special educational needs. In the present work the American experience of merging general and special education is considered. Also, practical experience of teaching foreign languages of children with special educational needs in the system of the International Baccalaureate is provided.

Key words: inclusive education, International Baccalaureate, educational technologies, Learner profile, special educational needs, special education.

Работники системы общего и специального образования, которые занимаются проблемами детей со специальными образовательными потребностями, сталкиваются с ситуацией, когда в одних случаях синонимически, в других – в противопоставлении друг другу используются такие термины и категории, как «интеграция», «интегрированное обучение», «инклюзия», и производные от них – «инклюзивное образование», «интегрированный подход» и т.д. Но несмотря на различия, речь идет о социальных явлениях, целью которых является интеграция детей со специальными образовательными потребностями в общественные связи и отношения, в процессы деятельностного взаимодействия и гарантированное соблюдение их основных конституционных прав и свобод, начиная с раннего возраста.

Организация объединенных наций (ООН) является инициатором реализации равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования. Начиная с даты основания (1945), ООН привлекает внимание государств и правительств к проблемам обеспечения прав людей

с ограниченными возможностями в получении ими качественного и доступного образования, которые отражены в документах организации: Декларации прав человека (1948), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Декларации прав ребенка (1959), Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971), Декларации о правах инвалидов (1975).

«Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982) продолжает развивать принцип «образование для всех». В пункте 120 данного документа утверждается, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы. При этом в пункте 124 обращается внимание на то, что если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего времени в специальных заведениях [12].

В соответствии с проведенными исследованиями, представляющими интерес в контексте нашей работы (В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.) процесс включения детей со специальными образовательными потребностями в общую систему образования в разных странах мира происходит с учетом социокультурных условий и политической воли руководства. Так, построение и функционирование системы специального образования в США было обусловлено «Законом об образовании индивидов с аномалиями» (1990), где основные споры в области специального образования велись вокруг места обучения и обслуживания аномальных со специальными образовательными потребностями.

Современная американская политика в этой области постулирует слияние общего и специального образования. По данным В.В. Коркунова, в настоящее время в США существуют три концепции слияния: основное направление, инициатива массового образования и включение. Представим краткое описание каждой из них.

Основное направление предполагает открытие специальных классов при общеобразовательных школах и проведение совместных мероприятий с нормально развивающимися школьниками. Для многих учеников размещение в учреждения этого направления может превратиться в серьезную неудачу, поэтому в настоящее время основным направлением охвачено 25,2 % всех детей с особыми потребностями.

Инициатива массового образования (ИМО) была выдвинута Департаментом образования США (1986), сторонником которой является С. Рейнольдс. Он считает, что обучение детей с аномалиями возможно в обычном классе массовой школы. Однако оно становится эффективным при создании определенных условий обучения: небольшой наполняемости классов, индивидуальной программы обучения, наличия подготовленных педагогов и других специалистов, соответствующего оборудованиях учебного процесса, дополнительных занятий в условиях комнаты реабилитации и др. Количество

детей, охваченных данным направлением, составляет 35,5 % от всех аномальных детей школьного возраста.

Третья модель административного размещения, которая широко апробировалась в конце XX в. в ряде школ США, была названа *«включением»* (*инклюзией*). Цель полного включения заключается в том, чтобы разместить всех детей, независимо от тяжести дефекта, в школах по месту жительства и таким образом завершить упразднение.

Огромное значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993). Эти правила предусматривают возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех инвалидов в системе общего школьного образования. Важно отметить, что данный документ призывает сохранять имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общедоступного образовательного процесса. Качество этого специального школьного обучения должно быть равно качеству обучения в общей школьной системе, и эти две системы образования должны быть тесно взаимосвязаны [12].

Саламанская декларация (1994) провозглашает «инклюзию» в качестве главного направления развития образования. Принципиальное отличие такого подхода состоит в том, что система образования должна приспосабливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образование как формы интеграции детей со специальными образовательными потребностями – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. При этом в широком смысле – интеграция (от лат. *integratio* – соединение) – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов [13].

Актуальной является позиция Н.Н. Малофеева, который считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка [11].

Интерес представляет позиция В.В. Коркунова, в соответствии с которой аномальные дети при совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, с учетом создания адекватных для ребенка с дефектом условий обучения [10].

Указанные идеи получили продолжение и развитие в трудах Р. Дименштейна и И. Ларикова. Исследователи отмечают, что одним из основных аспектов интегрированного обучения является правильно проложенный образовательный маршрут для конкретного ребенка. Этот

маршрут не зависит от формы организации образовательного процесса, от типа класса, группы, школы, где в настоящее время находится ребенок. Провести ребенка маршрутом, ведущим к интеграции, можно разными путями – важно лишь, чтобы каждый этап наращивал его интеграционный потенциал. Наращивание интеграционного потенциала среды обязательно включает повышение квалификации и переподготовку учителей, специальную работу с родителями (как обычных, так и особых детей), квалифицированную психолого-просветительскую работу с обычными детьми. Эти организационно-просветительские и педагогические меры направлены на повышение интеграционного потенциала образовательного учреждения и системы в целом [9].

В настоящее время особо актуализировалась проблема обобщения имеющегося российского опыта развития системы специального образования и обращения к передовому зарубежному опыту в этой области.

В этом контексте актуальным представляется обращение к передовому зарубежному педагогическому опыту.

В настоящее время признанным лидером в области международного образования является Организация международного бакалавриата. Международный бакалавриат (МБ) – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное общее образование, воспитывающая лидеров будущего. Штаб-квартира Организации Международного бакалавриата находится в Швейцарии, другие структурные подразделения размещены в различных странах мира. Обучение ведется по трем программам. Программа детского сада и начальной школы – Primary Years Programme, или сокращенно PYP, – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Следующая ступень обучения – основная школа – Middle Years Programme, MYP. Самая эксклюзивная программа – дипломная – Diploma Programme, или сокращенно DP, – ориентирована на старших школьников. По окончании этой программы ученики получают дипломы о среднем образовании, признанные университетами во всем мире [8].

В соответствии с образовательными стандартами Международного бакалавриата каждая школа, которая входит в эту систему обязана:

– предоставить всем учащимся без исключение равные возможности в освоение всех образовательных программ (стандарт А9);

– оказывать всестороннюю поддержку учащимся со специальными образовательными потребностями и учителям, в классах которых обучаются такие дети (стандарт В2:8).

– осуществлять организацию и планирование образовательного процесса на основе учета индивидуальных потребностей, особенностей восприятия и стиля учения каждого ребенка. Вести обучение на основе личностно-ориентированного подхода (стандарт С1:6) [3].

Также, в соответствии с «Руководством для школ Международного бакалавриата по организации и проведению оценивания достижений учащихся

со специальными образовательными потребностями», специальные образовательные потребности некоторых учащихся не являются препятствием для получения качественного международного образования, проявления способностей и талантов детей [14].

Таким образом, учащиеся со специальными образовательными потребностями обучаются в классах вместе с другими детьми.

Одним из основных документов, регламентирующих деятельность Международного бакалавриата, является «Профиль ученика» (The IB learner profile), состоящий из набора компетенций, которые необходимо сформировать по мере освоения трех образовательных программ – PrimaryYears Programme (3−12), Middle Years Programme (11−16), Diploma Years Programme (16−19). Программы Международного бакалавриата, обеспечивая развитие личности в целом, делают упор на интеллектуальное, личностное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения всеми областями знания.

«Профиль» ученика МБ – это «профиль» человека в контексте непрерывного образования. «Профиль» ученика является ключевым компонентом, объединяющим все три программы МБ. Международный бакалавриат не рассматривает «профиль» как портрет преуспевающего ученика. Акцент сделан на процессах учения и развития. «Профиль» рассматривается как карта непрерывного образования, целью которого является формирование интернационального мышления. Интернациональность мышления есть условие создания сообщества мирно сосуществующих людей, исповедующих межкультурное взаимопонимание и уважение друг к другу. Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, воспитывают внутренне свободного деятельного человека, связанного с окружающим миром и его историей, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство [8].

Одним из 10 целевых результатов обучения по программам Международного бакалавриата, в соответствии с качествами «Профиля», является воспитание «заботливых» граждан, которые способны и готовы проявлять сочувствие, сопереживание, сострадание и уважение к потребностям и чувствам других. Всегда действуют с целью улучшения качества жизни других и окружающей среды.

Эта ключевая компетенция учащегося школы Международного бакалавриата является одним из основных инструментов организации учебного пространства в образовательном учреждении, определяет выбор содержания, технологий обучения и форм контроля, обеспечивает целостный подход к развитию личности обучаемого, позволяет сформулировать требования к профессиональной компетентности педагога и проведению уроков.

Главными требованиями к проведению урока и профессиональной компетентности учителя являются необходимость проявления учителем психолого-педагогической культуры, толерантности и конструктивному мышлению, рациональное использование времени урока, смена видов деятельности, а самое главное организация сотрудничества между всеми

учащимися, включая детей со специальными образовательными потребностями, ведению диалога со всеми участниками образовательного процесса [8].

В контексте нашего исследования интерес представляет то, как эти постулаты реализуются в области преподавания иностранных языков, а именно в старшей школе, где обучение по всем предметам ведется на одном из официальных языков Международного бакалавриата: английском, испанском и французском. При этом многие учащиеся этих школ не являются их природными носителями.

Обратимся к содержанию обучения (written curriculum) иностранным языкам для выявления того, каким образом в соответствии с политикой Международного бакалавриата оно учитывает потребности и интересы учащихся со специальными образовательными потребностями.

Представленное в «Практическом руководстве учителя Международного бакалавриата по организации обучения иностранным языкам “Language B guide”» содержание предполагает изучение следующих тем: «Глобальные вызовы», «Взаимоотношения между людьми», «Культурное разнообразие», «Здоровье», «Отдых» и др. [1]. Темы курса сформулированы достаточно абстрактно, что позволяет учителю свободно выходить за рамки традиционных форм организации образовательного процесса, не ограничиваясь при этом одной аудиторной работой. Учитель самостоятельно в зависимости от потребностей учащихся и их возможностей осуществляет тематическое планирование, наполняет содержание каждого тематического раздела соответствующим языковым и речевым материалом, принимая во внимание специальные образовательные потребности некоторых учеников.

Учитель иностранного языка в школе Международного бакалавриата обладает также свободой в плане выбора образовательных технологий. На занятиях по иностранному языку преобладают групповые проекты, широко используются технологии «обучения в сотрудничестве», формы интерактивного взаимодействия. Это позволяет создать на уроках благоприятный психологический климат, атмосферу содружества и сотворчества всех участников образовательного процесса, проявить заботу об одноклассниках, привлечь к выполнению заданий учеников со специальными образовательными потребностями наряду с обычными учениками, меняя составы групп, распределяя роли участников в каждом проекте. Особую роль играют информационно-коммуникационные технологии, технологии дистанционного обучения, «онлайн»-конференции, дебаты, что способствует снятию временных и пространственных ограничений при обучении иностранному языку учеников с различными образовательными потребностями. Это также позволяет в полной мере учитывать потребности различных учеников, которым требуется больше времени для выполнения отдельных заданий в силу особого стиля учения, что не всегда в полной мере получается в рамках аудиторных занятий. Указанные технологии позволяют

учителю выйти за рамки языковой аудитории проводить занятия с разными детьми независимо от того, где они находятся. При этом каждый ученик чувствует себя частью одного большого коллектива. Важную роль играет организация самостоятельной работы. Как правило, учащиеся имеют возможность дополнительно самостоятельно смотреть фильмы на языке оригинала, читать художественную литературу, самостоятельно планировать свое время [4].

Интерес в системе Международного бакалавриата в контексте обучения иностранным языкам детей со специальными образовательными потребностями вызывает система оценивания их учебных достижений. Политикой оценивания [2; 5; 14] предусмотрено и разрешено использование на экзаменах особых технических средств распознавания текстов и речи, передачи информации. В некоторых случаях допускается выделение дополнительного времени для ознакомления с заданиями и их выполнения.

Описанный опыт может быть эффективно использован при организации обучения иностранным языкам учащихся со специальными образовательными потребностями в российских школах.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Дименштейн Р., Ларикова И.* Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный ресурс] / URL: www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk 5_pravl.doc.

3. *Коркунов В.В.* Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.

4. *Малофеев Н.Н.* Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II межд. науч.-практ. конф., 8–9 апр. 2010 / Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка. Минск, 2010.

5. Международные документы по правам человека: сборник нормативных актов. СПб., 1997.

6. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь. М.: Книга, 1995. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44014_full.shtml [Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции – Инклюзивное образование: методология, практика, технологии].

7. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае региональный сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников, В.А. Захарова, Б.А. Крузе. Пермь, 2009.

8. Candidates with special assessment needs (2011) (specific to the Diploma Programme) / International Baccalaureate Organization. 2011.

9. Language B Guide / International Baccalaureate Organization. 2011.

10. Learning diversity and the IB Programmes / Special educational needs within the lnternational Baccalaureate programmes (2010) // International Baccalaureate Organization. 2011.

11. Murawski, WW. Collaborative teaching in elementary schools.Thousand Oaks, California, USA. Corwin, 2010.

12. Programme Standards and Practices / International Baccalaureate Organization, 2014.

13. *Rose D.H. and Meyer A.* (eds.) 2011. A Practical Reader in Universal Design for Learning. Cambridge, Massachusetts, USA. Harvard Education Press. 2011.

14. The IB guide to inclusive education: a resource for whole school development / International Baccalaureate Organization. 2013.

УДК 811.1(07)

Таллаева Аяна Александровна
студентка II курса магистратуры,
кафедра методики преподавания иностранных языков
e-mail: ayana_110@inbox.ru

Петухова Дария Семеновна
студентка II курса магистратуры,
кафедра методики преподавания иностранных языков
e-mail: dariyapetuhova@mail.ru

Нафанаилова Саргылана Семеновна
студентка II курса магистратуры,
кафедра методики преподавания иностранных языков
e-mail: tchoktchok@mail.ru

Новоселов Михаил Николаевич
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, факультет иностранных языков
e-mail: michael.novosyolov@gmail.com

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-29

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (LANGUAGE B) В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Ayana A. Tallaeva
2nd year master's degree student, Department for Foreign Language Education

Dariya S. Petuhova
2nd year master's degree student, Department for Foreign Language Education

Sargylana S. Nafanailova
2nd year master's degree student, Department for Foreign Language Education

Mikhail N. Novosyolov
Ph.D., Associate professor, Faculty of Foreign Languages, Department for Foreign Language Education

© Таллаева А.А., Петухова Д.С., Нафанаилова С.С., Новоселов М.Н., 2016

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

PROJECTING IB DP LANGUAGE B COURSE (ENGLISH, FRENCH) IN THE DUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE REBUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов в логике требований Международного бакалавриата. Выявлены объективные противоречия, обусловившие проблему исследования. В работе обоснованы методологические подходы, выявлены сходства ФГОС ООО и стандартов Международного бакалавриата, выстроен аппарат, сформулированы цели и задачи для дальнейшей работы в области.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, Международный бакалавриат, дипломная программа.

Abstract. The present article is devoted to an urgent problem of forming a foreign-language communicative competence of high school students within the requirements of the International Baccalaureate. The objective contradictions which caused a research problem are revealed. In work the methodological approaches are proved, similarities of the National Curriculum and the standards of the International Baccalaureate are highlighted, the purposes and research questions for further work in the area are formulated.

Key words: competency, competency-based approach, foreign language communicative competency, International Baccalaureate, Diploma Programme.

Динамика развития объективной реальности, глобализация мирового сообщества предъявляют новые требования к современному образованию. Оно должно не только выполнять традиционную функцию передачи социального опыта, но в большей степени готовить будущих граждан страны к жизни в современном, быстро меняющемся мире.

В настоящее время наблюдается переход системы языкового образования к новой гуманистической образовательной парадигме. Очевидно усиление тенденции к междисциплинарности, экологизации, межкультурной коммуникации, интеграции в мировое информационное пространство, что в свою очередь обусловливает возрастание роли иностранного языка как учебной дисциплины.

По определению Е.Н. Солововой, под новой парадигмой иноязычного образования подразумевается образование «в духе мира, диалога культур для поиска комплексного решения проблем гуманистической личности, уважающей права человека и его основные свободы, осознающей глобальную взаимосвязь

между народами и нациями и содействующей взаимопониманию, терпимости и дружбы между народами, расовыми и религиозными группами, готовыми к участию в решении проблем своего общества, своей страны и мира в целом» [1–6; 22–28].

Н.Д. Гальскова полагает, что межкультурное языковое образование на принципах поликультурности обеспечивает социальную мобильность и является инструментом творческого развития активной самостоятельной личности, осознающей себя гражданином собственной страны, а также субъектом динамичной поликультурной и полилингвальной среды современной цивилизации [13–16; 23]. При этом, как отмечает И.И. Халеева, в процессе межкультурного взаимодействия участники его не только демонстрируют свои национальные привычки и культурные традиции, но также должны учитывать особенности культуры и социального поведения другой стороны [7–12; 26]. Следовательно, по своей направленности, целям и содержанию языковое образование XXI в. ориентировано на свободное поликультурное, полилингвальное развитие языковой личности.

Таким образом, возрастающая роль предмета «Иностранный язык» лежит в контексте коммуникативной подготовки к межкультурному общению как в условиях непосредственной межличностной коммуникации, так и коммуникации в широком смысле этого слова.

Одним из наиболее успешных мировых образовательных проектов является «Международный бакалавриат», который представляет универсальную образовательную систему, единую для всего мира, предоставляющую качественное образование, воспитывающее лидеров будущего. Главное отличие системы от Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования заключается в том, что требования современности в ней воспринимаются не как социальный заказ, а как вызов неопределенности, разнообразию и сложности, непредсказуемости процессов в окружающем мире. Это позволяет пробудить спонтанные, творческие способности детей, помогает расти, сживаться ребенку с постоянно меняющимся миром, в отличие от усвоения четко заданных предметных знаний, формирования навыков и умений, обусловленных социальным заказом.

Образовательная система Международного бакалавриата не сменяет национальные системы образования тех или иных стран, а поднимает их на качественно новый уровень.

Главной целью Международного бакалавриата являлось создание единых критериев оценки знаний школьников из разных стран, чтобы способствовать их дальнейшему поступлению в зарубежные высшие учебные заведения.

«Это единственная образовательная система, дипломы которой признаны во всем мире, а также отличающаяся стандартностью, преемственностью, высоким качеством образования и проработанностью процедур его оценки, их высокой адаптивностью (применимы к любой стране)» [17–21].

Обучение в Международном бакалавриате ведется по четырем программам:

- Primary Years Programm (далее по тексту PYP) – программа IB для детей раннего возраста. Направлена на целостное развитие в детях от 3 до 12 лет качеств исследователя. Процесс обучения происходит не только в классе, но и за его пределами;
- Middle Years Programm (далее по тексту MYP) – программа IB для детей основной школы. Рассчитана на учащихся в возрасте от 11 до 16 лет, академически побуждает учащихся осознать и понять связь между традиционными изучаемыми предметами и реальным миром, стать критически мыслящими и размышляющими людьми.
- Diploma Programm (далее по тексту DP) – дипломная программа IB. Для учащихся в возрасте от 16 до 19 лет. Является академически мотивирующей и сбалансированной программой образования, оканчивающейся выпускными экзаменами. Она готовит студентов быть успешными в университете и за его пределами;
- Career-related Programme. Программа IB для будущей профессии. Для учащихся в возрасте от 16 до 19 лет. Представляет собой уникальный образовательный продукт, специально разработанный на основе принципов и преимуществ Дипломной программы IB для учащихся, которые хотят углубить свои академические познания, необходимые в освоении будущей профессии [22].

В образовательном пространстве Республики Саха (Якутия) понятие Международного бакалавриата вводится впервые и предоставляет более широкие образовательные возможности. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования России во многом схожи с политикой организации Международного бакалавриата – они обеспечивают качественное и доступное образование, формируют у учащихся готовность к саморазвитию и непрерывному образованию. Однако международное образование имеет заметные преимущества.

Основная отличительная сторона Международного бакалавриата заключается в том, что выпускник, владеющий дипломом МБ, получает качественное образование международного уровня и имеет возможность поступить без вступительных экзаменов в лучшие университеты по всему миру, может претендовать на учебные стипендии.

Международный бакалавриат стремится воспитать личность с интернациональным мышлением, которая уважает культуру и идентичность своего народа и других, чувствует ответственность за судьбу мира и способствует созданию мира во всем мире. Также ученик программы Международного бакалавриата имеет право индивидуального выбора изучаемых предметов и обучается по программам, разработанным для данного образовательного пространства, вбирая в себя опыт многих международных школ по всему миру.

В 2011 г. Агентство статистики высшего образования Великобритании обнаружило, что выпускники Международного бакалавриата «с большей вероятностью могут быть зачислены в один из лучших 20 высших учебных заведений, чем абитуриенты с другими квалификациями. Студенты дипломной программы Международного бакалавриата изучают три предмета на повышенном уровне, по каждому предмету они получают 240 учебных часов. Количество университетов признающих дипломную программу возросло на 21 % в 2011 году. Студенты Международного бакалавриата в преимуществе у элитных вузов: в США 21,4 % выпускников МБ с большей вероятностью принимаются в 10 самых престижных университетов страны, включая Гарвард, Принстон, Йель и Стэнфорд» [22].

Дипломная программа нацелена на то, чтобы студенты научились видеть мир с различных культурных позиций во время изучения другого языка, который поможет им общаться со сверстниками из разных стран. Как и все программы Международного бакалавриата, дипломная программа направлена на поддержку студентов в их становлении любознательными, эрудированными и заботливыми людьми, которые внесут свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения.

В современном мире происходят глобальные интеграционные процессы, все чаще в настоящее время наше общество сталкивается лицом к лицу с необходимостью решения проблем взаимовлияния различных культур и сохранения культурного многообразия планеты. Очевидным примером таких процессов выступают международные отношения, которые вступили сегодня в новую фазу сотрудничества в экономике, научно-технической и культурной сферах. Развитие роста международных отношений вызвала потребность в образовании специалистов, владеющих иностранным языком для профессиональных целей.

Для создания интегрированной организации, которая будет реализовывать сетевые технологии и предоставлять качественное образование мирового стандарта для детей Сибири, Дальнего Востока и стран Арктического региона, в 2014 г. Глава Республики Саха (Якутия) Е.А. Борисов в своем ежегодном послании Государственному собранию Республики Саха (Якутия) «Ил Тумэн» от 04.02.2014 г. объявил о создании Международной арктической школы. Выпускники Международной арктической школы будут иметь все шансы для продолжения обучения в лучших высших учебных заведениях мира, и в дальнейшем смогут способствовать устойчивому развитию Арктики и Севера.

Открытие Международной арктической школы привлечет поток иностранных специалистов в различных отраслях промышленности Республики Саха (Якутия). Учащиеся республики будут иметь возможность получать качественное образование наряду с иностранными учащимися.

В Международной арктической школе станет возможным преподавание по Дипломной программе Международного бакалавриата на английском языке,

активное обучение иностранным языкам и языкам малочисленных народов Севера.

Проектирование и разработка курса обучения иностранным языкам (английский, французский (Language B) в дипломной программе Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия) производится впервые.

Изучение научной литературы по проблеме исследования, ознакомление с отечественным и зарубежным опытом преподавания иностранных языков, наблюдение за процессом обучения в школе, анализ имеющегося практического опыта в области обучения иностранным языкам (английский, французский (Language B) позволили выявить ряд существенных **противоречий** между:

– потребностью в интеграции в мировое образовательное пространство и выбором международной образовательной системы, которая будет этому способствовать;

– необходимостью формирования у учащихся старшей школы иноязычной коммуникативной компетенции, уровень которой соответствует международным требованиям и стандартам, и отсутствием научного описания методики обучения иностранным языкам в логике этих требований в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Необходимость разрешения данных противоречий определяет **проблему исследования:** какова методика преподавания иностранных языков предметной группы Language B дипломной программы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия)?

Исходя из вышесказанного, из актуальности и недостаточной научной разработанности проблемы в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия), выбрана тема исследования **«Методическое проектирование курса иностранных языков (английский, французский (Language B) дипломной программы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия)».**

Цель исследования: Разработка и практическое внедрение методики преподавания предмета «Иностранный язык (Language B)» дипломной программы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Объект исследования: процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников старших классов в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Предмет исследования: методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения предмету «Иностранный язык (Language B)» дипломной программы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Гипотеза исследования: формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения предмету «Иностранный язык (Language B)» будет эффективным, если:

– дано научное описание процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в процессе обучения предмету «Иностранный язык (Language B)» в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия);

– разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс старшей школы методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников, соответствующая требованиям Международного бакалавриата, не противоречащая ФГОС ООО, учитывающая потребности общества и личности обучающегося в образовательном пространстве республики Саха (Якутия);

– предложен контрольно-диагностический аппарат оценки уровней сформированности данной компетенции, определены необходимые организационно-педагогические условия.

Задачи исследования:

1. Изучить и сравнить стандарты предмета «Иностранный язык» в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования и дипломной программе Международного бакалавриата;

2. Выявить требования к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции школьников в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия);

3. Разработать и внедрить в образовательный процесс средней школы методику формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников по стандартам Международного бакалавриата на основе анализа потребностей школьников в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались **методы научного исследования:**

– теоретические: анализ и интерпретация отечественной и зарубежной философской, нормативной, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы; анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение, интервью.

Методологическая основа исследования: принципы и методы компетентностного подхода (И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.Л. Гончарова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской и др.); положения системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А.Володарская и др.); коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранным языкам (А.А. Миролюбов, Г.В. Рогова, И.В. Халеева и др.); социокультурного подхода в обучении иностранным

языкам (О.В. Афанасьева, Г.В.Елизарова, В.И. Загвязинский и др.); личностно-ориентированного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Теоретико-методологическую основу исследования составили понятия о полилингвальной и поликультурной языковой личности в языковом поликультурном образовании (Ю.Н. Караулов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.); термины, относящиеся к теории и методике преподавания иностранных языков – «коммуникативный подход», «интегрированный подход», «метод», «принципы обучения», «средства обучения» (Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова и др.), базовые категории теории воспитания и развития личности – «развитие», «саморазвитие», «образование», «личностно-ориентированное обучение», «воспитание» (В.Е. Абрамова, А.Ю. Агафонов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.С. Полонский, Ф. Райс, З.К. Селиванова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Организация и этапы исследования. В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой и установленными для выполнения задачами исследование проводилось в два этапа (с 2015 по 2017 г.).

Первый этап (2015–2016 гг.) связан с изучением философской, исторической, психолого-педагогической и методологической литературы, а также документов Международного бакалавриата по проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в школе, анализом степени разработанности данной проблемы в педагогической теории и практике. Определен объект, предмет исследования, сформулирована цель и задачи, гипотеза, основные компоненты научного исследования. Изучены нормативные документы Российской Федерации об образовании, проанализирован имеющийся отечественный и зарубежный опыт по формированию иноязычной коммуникативной компетенции в мультимедийном образовательном пространстве.

Второй этап (2016−2017 гг.) – теоретическое обоснование, разработка и научное описание методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия), уточнение исследования, разработка методических и контрольных материалов.

Личный вклад диссертанта заключается: во включенном участии на всех этапах исследования; непосредственной организации, проведении и получении эмпирических данных; анализе эмпирического материала, обработке и интерпретации данных, полученных в ходе исследовательской работы; публикации основных результатов исследования; разработке методических рекомендаций для учителей дипломной программы Международного бакалавриата по формированию иноязычной компетенции старших школьников на основе учебно-исследовательской деятельности, подготовке текста диссертации и оформлении автореферата.

Научная новизна исследования:

- на основании выполненного исследования определено понятие и структура иноязычной коммуникативной компетенции школьников в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия);
- выявлены закономерности процесса ее формирования в условиях прямой и опосредованной межкультурной коммуникации;
- разработана методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции старших школьников с учетом требований Международного бакалавриата, ФГОС ООО, национальной и культурной специфики;

Теоретическая значимость работы:

- выявлены и систематизированы компоненты иноязычной коммуникативной компетенции старших школьников;
- применительно к проблематике диссертации результативно использован комплекс базовых методов исследования, в том числе методы теоретического анализа, эмпирического исследования;
- теоретически обоснованы механизмы эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся дипломной программы Международного бакалавриата;
- раскрыты существующие на сегодняшний день противоречия.

Полученные в диссертационном исследовании результаты расширяют представления о процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников дипломной программы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия).

Практическая ценность исследования: заключается в разработке дидактических рекомендаций по формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Материалы и результаты исследования могут стать основой для разработки учебных и методических пособий для учителей иностранных языков в старших классах. Разработанные рекомендации могут быть эффективно использованы в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия), системе повышения квалификации и переподготовки учителей иностранных языков, работников органов управления системой образования Республики Саха (Якутия).

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

6. *Гальскова Н.Д., Гез. Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2005. 336 с.

7. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

8. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

9. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

10. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

11. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

12. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

13. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

14. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

15. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

16. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

17. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного

бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

18. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

19. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: Просвещение, 2003. 239 с.

20. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.

21. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчиков. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.

22. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

23. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning. World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

24. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

25. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

26. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

27. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

28. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Баландина Екатерина Сергеевна
магистрант I курса факультета иностранных языков

Кораблева Валерия Викторовна
магистрант I курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: balandinakaterina@mail.ru; korableva_lv@mail.ru

ДРАМА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОГРАММЕ CAS В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Ekaterina S. Balandina
Master Degree Students of the Faculty of Foreign Languages

Valeriia V. Korableva
Master Degree Students of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: balandinakaterina@mail.ru; korableva_lv@mail.ru

CINEMA AS A MEANS OF ORGANIZATION THE CAS PROGRAMME IN THE DIPLOMA PROGRAMME OF THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE

Аннотация. В статье рассмотрены основные положения дипломной программы Международного бакалавриата, причины внедрения ее в систему образования России и Пермского края. Проведен сравнительный анализ Федерального государственного образовательного стандарта со стандартами системы Международного бакалавриата, в ходе которого были выявлены их сходства и различия. Выделена одна из центральных программ Международного бакалавриата – программа CAS для учащихся старшей школы, ее цели, задачи и система оценивания. Предлагается разработка программы CAS по теме «Drama» и последующее ее внедрение для старшей ступени обучения в школах, работающей по системе Международного бакалавриата.

© Баландина Е.С., Кораблева В.В., 2016

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, ФГОС, группы предметов, CAS (creativity, action, service), профиль выпускника Международного бакалавриата.

Abstract. The article describes the basic principles of the International Baccalaureate system and the reasons for its implementation into the Russian educational system. The comparative analysis of the National Curriculum and the standards of the IB system reveals some differences and commonalities. The particular attention is paid to the CAS programme, its objectives and assessment system. It is planned to design the "Drama" course for the students of the Diploma Programme.

Key words: International Baccalaureate, Diploma programme, National Curriculum, subject groups, CAS (creativity, action, service), IB learner profile.

Международный бакалавриат, основанный в 1962 г. в Швейцарии, является универсальной школьной образовательной системой, которая была придумана дипломатами. Идея создания данной системы была связана с частыми переездами семей дипломатов из страны в страну, что не самым лучшим образом сказывались на образовании детей: приходилось менять школы, осваивать разные языки, разные программы. Штаб-квартира организации Международного бакалавриата сегодня находится в Женеве, другие структурные подразделения – по всему миру.

Данная программа предполагает объем знаний, который необходимо освоить ученикам, чтобы соответствовать требованиям и цели Международного бакалавриата. Основной целью Международного бакалавриата является воспитание любознательных, компетентных и неравнодушных молодых людей, которые делают этот мир лучше и спокойнее за счет взаимопонимания и взаимоуважения между различными культурами. С этой целью развития перспективных программ международного образования и разработки строгого (тщательного) оценивания. Организация Международного бакалавриата работает со школами, правительствами и международными организациями. Данные программы мотивируют учащихся всего мира и способствуют развитию их активности, учат быть сопереживающими людьми, которые продолжают свое обучение на протяжении всей жизни и понимают, что другие люди, отличающиеся от них, тоже могут иметь свою точку зрения [3; 4].

Система Международного бакалавриата включает в себя четыре программы: PYP (primary years programme), MYP (middle years programme), DP (diploma programme) и CP (career-related programme).

Программа начальной школы – Primary Years Programme (DYP) – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Начальные школы работают по программам родной страны, адаптированным под стандарты Международного бакалавриата. В основе программы лежат интересы ребенка, обучение строится как ответы на его многочисленные вопросы. Большое внимание уделяется изучению языков,

искусств, вопросам нравственного и физического воспитания, а также ручному труду.

Следующая ступень обучения – основная школа – Middle Years Programme (MYP). Предметы этого цикла разделены на несколько групп: естественные науки, языки, физическое воспитание, искусства, математика, человек, ручной труд. Упор делается на расширение интегративных связей между предметами. Дети на практике учатся применять знания, полученные на занятиях. Специфические дисциплины, такие как «Служение обществу», учат разрабатывать проекты, направленные на помощь людям, которые живут рядом с тобой: как помочь инвалидам, детям-сиротам. Разрабатывая проекты, дети получают видимый результат своих усилий, а не разрозненные предметные знания.

Третья ступень – Diploma Programme (DP) – ориентирована на старших школьников. Во всем мире эта программа рассчитана на три года, однако в России ее разрешено реализовывать в рамках 10-го и 11-го классов. Все школы, предлагающие Diploma Programme, работают по специально разработанным в организации Международного бакалавриата образовательным программам. Преподавание не менее шести предметов обязательно ведется на одном из рабочих языков: английском, французском, испанском. По выбору ученика часть предметов преподается на базовом уровне, а часть предметов изучается углубленно. Помимо специальных дисциплин, таких как теория познания, служение обществу, обучение написанию эссе на жизненно важные темы, по-прежнему большое внимание уделяется изучению искусств и творчеству. Обязательным требованием для Diploma Programme является наличие в школе специально оборудованных лабораторий для естественных наук, классов для изучения искусств, спортивного и театрального залов [1; 2; 4].

Многочисленные исследования показывают, что дипломная программа Международного бакалавриата имеет большое количество преимуществ. Программа нацелена на развитие студентов с абсолютной глубиной познания, студентов, которые развиваются физически, на интеллектуальном уровне, эмоционально и эстетически.

Отличаясь сбалансированным учебным планом и индивидуализированным подходом к образованию, программа предлагает шесть предметных областей: родной язык, второй современный язык, группы «Люди и общества», «Экспериментальные науки», «Математика и информатика» и «Искусство» или предмет по выбору из остальных групп. Из них нужно выбрать три для изучения на повышенном уровне и три – на обычном. Важное преимущество – целостность образовательного процесса, когда ребенок осознает связи между предметами. Также ученики проходят обязательные курсы: Theory of Knowledge (TK) и Creativity, action, service (CAS). А к концу программы каждый студент должен написать так называемое «развернутое эссе» (Extended Essay) объемом минимум 4000 слов. Оно должно

представлять собой своего рода отчет о самостоятельно проведенном исследовании по выбранной теме, которое выполняется под руководством учителя. Это позволяет ученикам приобрести навыки исследовательской деятельности.

Theory of Knowledge (TOK) – «Теория познания» (100 астрономических часов) – междисциплинарный курс, цель которого побудить молодых людей критически осмысливать получаемые знания, учиться дискутировать, задавать вопросы, формировать собственное мнение и аргументировать его, искать альтернативные подходы и точки зрения. Учащиеся рассматривают вопросы, не имеющие однозначного ответа. В рамках этого курса учащихся учат правильно писать эссе с обоснованием своей точки зрения, давать определения и формулировать гипотезы.

Creativity, Action, Service (CAS) – «Творчество, действие, служение» (18 месяцев). Программа «Творчество» направлена на развитие творческих способностей и реализацию творческого потенциала человека (сюда может относиться выпуск школьной газеты или участие в создании школьного сайта, написание сценария для новогодней елки, участие в школьных музыкальных и театральных постановках и т.д.) Программа «Действие» направлена на приобретение и поддержание хорошей физической формы учащегося (занятие танцами, спортом, причем теми видами, которыми учащийся ранее не занимался). Программа «Служение» – это реализация какого-либо социального проекта (помощь ветеранам, инвалидам, детям из детских домов и т.д.) Участие в данных видах деятельности позволяет учащимся не только раскрывать свои таланты, но и развивать такие важные качества, как внимательность, заботливость об окружающих, умение работать в команде. CAS воспитывает в учащемся способность осознавать, оценивать и принимать активное участие в жизни, протекающей за стенами школы.

Сравнительный анализ учебных результатов CAS и метапредметных результатов по ФГОС выявил ряд сходств (таблица) [3].

Сравнительный анализ CAS и ФГОС

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
1. Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях	LO3 Students can articulate the stages from conceiving an idea to executing a plan for a CAS experience or series of CAS experiences. This may be accomplished in collaboration with other participants. Students may show their knowledge and awareness by building on a previous experience, or by launching a new idea or process

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
2. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	LO5 Students are able to identify, demonstrate and critically discuss the benefits and challenges of collaboration gained though CAS experiences
3. Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания	LO4 Students demonstrate regular involvement and active engagement in CAS. (в ФГОС – самостоятельность, здесь – постоянство участия и вовлеченность)
4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	
5. Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности	
6. Умение определять назначение и функции различных социальных институтов	LO6 Students are able to identify and demonstrate their understanding of global issues, make responsible decisions, and take appropriate action in response to the issue either locally, nationally or internationally
7. Умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей	LO7 Students show awareness of the consequences of choices and actions in planning and carrying out CAS experiences

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
8. Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства	LO1 Students are able to see themselves as individuals with various abilities and skills, of which some are more developed than others (шире, чем в ФГОС)
9. Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	LO2 A new challenge may be an unfamiliar experience or an extension of an existing one. The newly acquired or developed skills may be shown through experiences that the student has not previously undertaken or through increased expertise in an established area.

Актуальность исследования обусловлена тем, что интеграция российской школы в международное образовательное пространство привела к необходимости изменений отечественной системы образования в связи с несовпадениями международной программы и программы российской школы. Внедрение системы Международного бакалавриата представляется возможным выходом из сложившейся ситуации.

Программа CAS является сочетанием учебной и внеучебной деятельности, так как каждый ученик по окончании курса имеет определенный диагностируемый учебный результат, что существенно отличается от российской системы образования. В российских школах существует множество программ внеучебной деятельности. Однако в российских школах эти программы не носят учебного характера, а также не хватает критериев оценивания внеучебной деятельности.

Целью исследования является описание процесса организации программы CAS по теме «Drama» и разработать систему работы по теме «Drama» в рамках курса CAS.

Объектом исследования является курс «Creativity, action service» (CAS) в дипломной программе Международного бакалавриата.

Предметом исследования является тема «Drama» в рамках курса «Creativity, action service» (CAS) в дипломной программе Международного бакалавриата.

Задачи исследования:

– дать общую характеристику дипломной программы Международного бакалавриата;

– дать характеристику курса «Creativity, action service» (CAS) в дипломной программе Международного бакалавриата;

– раскрыть требования Международного бакалавриата к курсу «Creativity, action service» (CAS);

– определить, как требования Международного бакалавриата к курсу «Creativity, action service» (CAS) соотносятся с федеральным государственным образовательным стандартом;

– разработать методические рекомендации, материалы, средства, критерии оценивания курса «Creativity, action service» (CAS) по теме «Drama» в дипломной программе Международного бакалавриата.

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались методы научного исследования:

– теоретические: анализ и интерпретация отечественной и зарубежной философской, нормативной, психолого-педагогической и методической литературы; анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение, тестирование, рефлексивный анализ результатов образовательного процесса в дипломной программе Международного бакалавриата, метод самооценки, методически эксперимент, статистическая обработка экспериментальных данных.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

3. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393−397.

4. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329−332.

УДК 378.147

Гаманенко Елена Леонидовна
магистрант II курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: gamanenkoel@gmail.com

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Elena L. Gamanenko
Master Degree Student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: gamanenkoel@gmail.com

PROJECTING THE TUTOR'S WORK SYSTEM IN CAS OF THE IB DP

Аннотация. Представлена краткая характеристика универсальной образовательной программы Международного бакалавриата, проведено сравнение модели выпускника из ФГОС ООО и «профиля» из программы Международного бакалавриата и выделены общие характеристики.

При реализации ФГОС общего образования в Российской системе образования обоснована необходимость введения наставника – тьютора, выполняющего аналогично функцию канцлера в универсальной образовательной системе Международного бакалавриата.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, «Профиль ученика», тьютор, дипломная программа.

Abstract. The article shows brief characteristic of universal education programme of International Baccalaureate, it compares two models of graduates from IB school and Russian school, the article highlights common characteristics;

The article suggests necessity of the tutor's role in Russian Educational System, who is the same as counsellor in IB system.

© Гаманенко Е.Л., 2016

Key words: International Baccalaureate, "The IB learner profile", tutor, Diploma Programme.

Международный бакалавриат (МБ) – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное общее образование, воспитывающая лидеров будущего. Штаб-квартира Организации Международного бакалавриата находится в Швейцарии, другие структурные подразделения размещены в различных странах мира. Обучение ведется по трем программам. Программа детского сада и начальной школы – Primary Years Programme, или сокращенно PYP, – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Следующая ступень обучения – основная школа – Middle Years Programme, MYP. Самая эксклюзивная программа – дипломная – Diploma Programme, или сокращенно DP, – ориентирована на старших школьников. По окончании этой программы ученики получают дипломы о среднем образовании, признанные университетами во всем мире.

Главный принцип Международного бакалавриата – всестороннее развитие личности и подготовка активного, готового к принятию на себя ответственности гражданина посредством динамичного соединения знаний, навыков, умений, развития критического и творческого мышления [1; 2; 15–17].

Одним из основных документов, регламентирующих деятельность Международного бакалавриата, является «Профиль ученика» (The IB learner profile), состоящий из набора компетенций, которые необходимо сформировать по мере освоения трех образовательных программ – Primary Years Programme (3−12), Middle Years Programme (11−16), Diploma Years Programme (16−19). Программы Международного бакалавриата, обеспечивая развитие личности в целом, делают упор на интеллектуальное, личностное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения всеми областями знания [3–8; 15].

Дипломная программа – это академически сложная и сбалансированная программа с выпускными экзаменами, которая готовит студентов в возрасте с 16 до 19 лет для достижения успеха в университете и жизни за его пределами. Она была разработана для поддержания интеллектуального, социального, эмоционального и физического благополучия учащихся. Программа рассчитана на два года и состоит в изучении шести предметов из шести основных групп, по одному из каждой, которые студент выбирает самостоятельно. Центральными элементами модели, обеспечивающими целостность всей системы, являются: курсовая работа (The Extended Essay), теория познания (Theory of Knowledge), творчество, действие, служение (CAS).

«Профиль ученика» МБ – это «профиль» человека в контексте непрерывного образования. «Профиль ученика» является ключевым компонентом, объединяющим все три программы МБ. Международный бакалавриат не рассматривает «профиль» как портрет преуспевающего ученика. Акцент сделан на процессах учения и развития. «Профиль»

рассматривается как карта непрерывного образования, целью которого является формирование интернационального мышления.

Интернациональность мышления есть условие создания сообщества мирно сосуществующих людей, исповедующих межкультурное взаимопонимание и уважение друг к другу. Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, воспитывают внутренне свободного деятельного человека, связанного с окружающим миром и его историей, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство.

«Профиль» является основным инструментом создания учебного пространства в образовательном учреждении. Он определяет выбор содержания, технологий обучения и форм контроля, обеспечивает целостный подход к развитию личности обучаемого [9–14; 16].

Сравнивая системы Международного бакалавриата с российской системой образования можно проследить, что ФГОС основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, в том числе:

– личностным, включающим обучающихся к самоопределению и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы;

– метапредметным – самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности, способность к построению индивидуальной образовательной траектории.

Анализ показал наличие общих моментов:

– шесть трансдисциплинарных тем Международного бакалавриата созвучны с личностными, метапредметным и предметными результатами обучающихся, установленными федеральным государственным стандартом;

– блоки предметов, составляющие основу академического содержания российского базисного учебного плана, позволяют констатировать некое сходство с принципами и структурой программы Международного бакалавриата;

– в основе изученных программ лежат интересы ребенка, обучение строится как ответы на его многочисленные вопросы. Большое внимание уделяется изучению искусств, вопросам нравственного и физического воспитания, а также ручному труду. Изучая мир, ребенок должен обязательно «потрогать его руками»;

– построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся;

– формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

– стандарт положен в основу деятельности всех работников образования;

– в основе лежит системно-деятельностный подход;

– проведение оценки развития детей, их динамики, измерение их личностных, предметных и метапрепредметных образовательных результатов [1].

Из этого можно сделать вывод, что насыщенность и сложность программ доказывает необходимость наличия тьютора и проектирование системы работы тьютора в программе CAS в дипломной программе Международного бакалавриата.

В связи с развитием межкультурных отношений возникает необходимость реализации различных программ международного формата, а именно бакалавриата в российской системе образования. Более того, программа Международного бакалавриата способствует реализации работы тьютора.

Понятие «тьютор» (англ. *tutor* от лат. *tueor* – наблюдаю, забочусь) имеет несколько значений. Тьютор в американском варианте английского – преподаватель, который дает частные уроки, а в британском английском – это преподаватель университета или колледжа. Тьютор определяется также как: 1) домашний учитель, гувернер; 2) преподаватель, наставник группы (в университете) или репетитор; 3) учебник (особенно в игре на музыкальных инструментах); 4) наставник (в школе) или старшеклассник, помогающий в учебе младшим школьникам; 5) юридический опекун, попечитель.

Стоит отметить, что тьюторство – это продукт английской системы образования, направленный на индивидуализацию процесса обучения. Именно индивидуализм является стержнем тьюторской модели сопровождения студентов. Феномен тьюторства зародился примерно в XIV в. в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. Поскольку отличительной чертой университетского сообщества того времени и главной объединяющей всех ценностью была свобода, то студент сам решал, какие предметы изучать и курсы какого профессора слушать.

Как было отмечено, сегодня существует несколько трактовок термина «тьютор», но все они едины в главном – тьютор работает с каждым обучающимся индивидуально, ориентируясь на его интерес. Так, Т.М. Ковалева отмечает, что осуществлять тьюторскую деятельность можно только в открытом образовательном пространстве. Главная цель открытого образования – научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. По ее определению, «тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы» [2].

Тьютор, как и другой участник образовательного процесса, имеет определенные функции:

– способствовать формированию у обучающихся способности к самостоятельному действию: оказывать помощь в осознании неопределенности наличной ситуации;

– планировать шаги по достижению образа будущей профессиональной деятельности, ориентировать в существующих информационном и образовательном пространствах в контексте поставленной задачи;

– выстраивать партнерство и взаимодействие с другими обучающимися и преподавателями, а также для решения своих задач, анализа и переоценки значимости своих результатов и целей;

– помогать обучающимся в построении индивидуальной образовательной траектории: выборе элективных курсов, тем учебно-научного исследования;

– оказывать психологическую и педагогическую поддержку обучающимся, проводить профессиональную ориентацию;

– способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ [3].

В системе Международного бакалавриата такие функции выполняет CAS Coordinator. CAS-координатор является ключом к успеху в дипломной программе. Он полностью владеет информацией о содержании программы и следит за успеваемостью студентов. Также CAS-координатор отвечает за реализацию программы CAS, помогает составлять портфолио, информирует родителей об успеваемости, контролирует учебный процесс.

Большая нагрузка учащихся, особенно старшеклассникам, не позволяет им полностью раскрыть свой потенциал. Из-за перегруженного графика могут возникнуть проблемы со здоровьем. Возникает необходимость персонального сопровождения обучающегося, продвигающего по сконструированному им образовательному маршруту, в процессе становления у него ответственного выбора, помощь педагога в решении самостоятельно поставленных самообразовательных задач. Это является перспективным подходом к разработке методики формирования готовности к самообразованию.

Более того, российская школа предоставляет выбор профильного образования, вследствие чего ученики становятся перегруженными или, наоборот, задумываются о смене профиля. В связи с этим возникла необходимость тьютора, который организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Необходимость проектирования системы работы тьютора в программе CAS в дипломной программе обусловлена тем, что тьютор имеет большой функционал, но программа работы с обучающимися отсутствует.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве //

Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. История развития Международного бакалавриата http://www.ibo.org/history.

4. *Ковалева Т.М.* Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе // http://www.thetutor.ru/higher/article01.htm.

5. *Ковалева Т.М.* Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сб. статей. М.: МИОО, 2008. С. 8–16.

6. *Колодкина Л.С.* Тьюторство как компонент многоуровневого сопровождения студентов в контексте вариативной педагогической практики // Образование и общество. 2010. №4. С. 22–27.

7. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

8. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

9. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

10. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

11. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

12. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

13. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

14. Структура Организации Международного бакалавриата http://www.ibo.org/council.

15. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

16. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

17. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Железчикова Александра Евгеньевна
магистрант I курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: zhel-al@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «EXTENDED ESSAY» В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Alexandra E. Zhelezchikova
Master Degree Student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: zhel-al@mail.ru

THE COURSE "EXTENDED ESSAY" IN THE DIPLOMA PROGRAMME

Аннотация. В статье представлена специфика системы Международного бакалавриата как один из способов интеграции образовательных систем, а также описана дипломная программа как наглядный пример такой интеграции. Один из базовых компонентов Международного бакалавриата, который обеспечивает целостность данных систем, является Extended Essay.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, Extended Essay.

Abstract. The article delineates the specific features of The International Baccalaureate Organization as one of the ways to integrate educational systems, also Diploma Programme is considered to be the example of this integration. One of the basic components of International Baccalaureate which provides continuity of the system is Extended Essay.

Key words: The International Baccalaureate Organization, Diploma Programme, Extended Essay.

Одно из приоритетных направлений развития российского образования – интеграция в международное образовательное пространство, что способствует привлечению лучшего образовательного опыта, накопленного в современном

© Железчикова А.Е., 2016

мире, и его дальнейшей интеграции в образовательной парадигме России. Программа Международного бакалавриата является наиболее популярной не только в мире, но и в нашей стране. Международный бакалавриат (МБ) – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное общее образование, воспитывающая лидеров будущего. Главный принцип Международного бакалавриата – всестороннее развитие личности и подготовка активного, готового к принятию на себя ответственности гражданина посредством динамичного соединения знаний, навыков, умений, развития критического и творческого мышления [1; 2; 9; 10].

Обучение в данной образовательной системе ведется по трем программам. Программа детского сада и начальной школы – PrimaryYearsProgramme, или сокращенно PYP, – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Следующая ступень обучения – основная школа – MiddleYearsProgramme, MYP. Самая эксклюзивная программа – дипломная – Diploma Programme, или сокращенно DP, – ориентирована на старших школьников.

В данной работе была выбрана дипломная программа, так как она обладает рядом преимуществ, ключевым из которых является возможность выпускников данной программы поступить в престижные мировые университеты. Кроме того, данная программа во многом соотносится с программой полного среднего образования Российской Федерации.

Программа является академически сложной и сбалансированной с программой выпускных экзаменов, которая готовит студентов в возрасте с 16 до 19 лет к достижению успеха в университете и жизни за его пределами. Она была разработана для поддержания интеллектуального, социального, эмоционального и физического благополучия учащихся. Выпускников IB отличает не только прекрасное образование, но и зрелость, ответственность, умение принимать решения, аналитический подход, гражданская позиция [10].

Цель дипломной программы Международного бакалавриата:

- развитие навыков критического мышления;
- развитие навыков ведения научно-исследовательской работы;
- отличное знание английского языка – все предметы изучаются на английском языке;
- целостное развитие личности учащихся.

Программа готовит учащихся для эффективного участия в быстро развивающемся мире, так как направлена:

- на физическое, интеллектуальное, эмоциональное и этическое развитие;
- приобретение глубоких знаний при изучении шести предметных областей;
- развитие навыков и положительного отношения к обучению, которое готовит учащихся к высшему образованию;
- глубокое понимание культуры, минимум на двух языках;
- углубленное исследование в виде расширенного эссе;

- личностное и межличностное развитие через творчество, обслуживание и действия.

Программа рассчитана на два года и состоит в изучении шести предметов из шести основных групп, по одному из каждой, которые студент выбирает самостоятельно:

- первый язык (как правило, родной) и выборочное изучение произведений мировой литературы;
- иностранные языки и литература на этих языках;
- человек и общество (история, психология, география, экономика, философия, бизнес и управление, информационные технологии и многие другие.);
- естественные науки (биология, физика, химия, экологические системы и многие др.);
- математика;
- дополнительные предметы по выбору (дизайн, музыка, театральное искусство, одни из предметов группы 3 или 4, математика на продвинутом уровне).

В рамках дипломной программы центральными элементами модели, обеспечивающими целостность всей системы, являются the extended essay, theory of knowledge и CAS [3–8].

Курсовая работа (The extended essay) объемом минимум 4000 слов – своеобразный отчет о самостоятельно проведенном исследовании по выбранной теме, который выполняется под руководством учителя.

Теория познания (Theory of knowledge) разрабатывает согласованный подход к обучению, который объединяет все академические дисциплины. В рамках курса студентов учат аргументировать свою точку зрения, давать определения и формулировать гипотезы, грамотно дискутировать, правильно писать эссе.

Творчество, действие, служение (Creativity, action, service) (CAS) − это участие в театральных постановках, спорте и общественной работе.

Целью программы является:

- широкая, сбалансированная программа обучения;
- развитие критического мышления;
- развитие исследовательских навыков;
- развитие межкультурного взаимопонимания;
- мировая квалификация.

По окончании оценивается степень освоения академических навыков, например:

- анализ и представление информации;
- оценка и постарение аргументов;
- применение стандартных методов [10].

Также учащиеся сдают письменные экзамены и готовят письменную работу (эссе). Письменные экзаменационные работы являются основным

инструментом итогового оценивания. Обычно письменный экзамен состоит из двух или трех работ, выполняемых через некоторый промежуток времени, которые проверяются независимыми экзаменаторами Международного бакалавриата.

Для того чтобы получить диплом об окончании программы Международного бакалавриата, студент должен закончить программу, выполнив все требования: успешно сдать экзамены по всем шести предметам (по трем предметам на продвинутом уровне и по трем предметам на стандартном уровне), написать Extended Essay и две работы по Theory of Knowledge, отработать не менее 150 часов по программе Creativity, Action, Service и завершить все проекты и мини-проекты [9].

Extended Essay – это исследование определенной темы по одному предмету из шести предметных групп, обязательных для дипломной программы Международного бакалавриата. Выпускники должны продемонстрировать высокий уровень сформированности исследовательских навыков и умений письменной речи, а также свою креативность. Это дает учащемуся возможность самостоятельно изучать выбранную тему под контролем его научного руководителя (учителя данной школы). В результате учащиеся должны представить небольшой структурированный реферат, в котором отражаются все обязательные компоненты научного исследования (цели, задачи, результаты исследования и т.д.) По окончании работы учащиеся заполняют рефлекторные карты или обсуждают результаты выполненной работы со своим научным руководителем.

Объектом данной работы является образовательный процесс в дипломной программе системы Международного бакалавриата.

Предмет – исследовательская деятельность учащихся дипломной программы Международного бакалавриата в рамках выпускной работы «Extended Essay».

Цель исследования – разработка курса «Extended Essay».

Задачи:

1. Описать образовательную систему Международного бакалавриата.
2. Изучить дипломную программу Международного бакалавриата и сравнить ее с программой полного среднего образования Российской Федерации.
3. Выявить особенности исследовательской деятельности учащихся в рамках проекта «Extended Essay».
4. Разработать курс «Extended Essay».

Актуальность данного исследования заключается в том, что разработанный курс соответствует требованиям программы полного среднего образования Российской Федерации, а также требованиям дипломной программы Международного бакалавриата.

Гипотеза: предполагается, что разработанный курс будет способствовать успешному выполнению учащимися междисциплинарного проекта «Extended Essay».

Противоречие: в настоящее время увеличивается потребность в выпускниках дипломной программы Международного бакалавриата, которых отличает умение принимать решения, аналитический подход, гражданская позиция. Однако конкретный образовательный курс, который отвечал бы требованиям современного общества, не был представлен.

Некоторые характеристики «Extended Essay»:

- обязательно для всех учащихся дипломной программы Международного бакалавриата;
- строго оценивается и вместе с оценкой за работы, выполненные по ТОК, составляют 3 балла от общего их количества;
- это самостоятельное исследование учащегося определенной темы под контролем научного руководителя;
- тема исследования выбирается из шести предметных групп, обязательных для изучения в рамках дипломной программы;
- представлена в форме реферата объемом более чем 4000 слов;
- это результат самостоятельной работы учащегося в течение более чем 40 часов;
- завершается заполнением рефлекторных карт или обсуждением проделанной работы с научным руководителем.

Дипломная программа «Extended Essay» – это возможность продемонстрировать свои знания, понимание и детальное изучение выбранного предмета исследования.

«Extended Essay» оценивается по 11 критериям, которые в зависимости от выбранного предмета имеют свои особенности:

- цель исследования (представлена в виде вопроса),
- введение,
- исследование (практическая часть),
- знание и понимание темы исследования (теоретическая часть),
- рассуждение и аргументация,
- оценка и анализ проделанной работы,
- правильное использование языковых средств,
- заключение,
- представление своей работы,
- тезисное представление работы,
- целостность суждений.

В системе Международного бакалавриата основным результатом учебной деятельности является формирование ключевых компетентностей в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и других сферах. На формирование этих компетентностей и ориентировано содержание образования, системообразующим компонентом которого является область взаимодействия «Подходы к учению» (для MYP) и «Теория познания» (для DYP). Содержание данной области взаимодействия весьма актуально для

российской школы в свете ее модернизации. В центре внимания учителя и учащихся – механизмы постижения нового, процессы познания, формирование умственных действий, развитие процессуальной стороны мышления. Именно в этих областях взаимодействия формируются умения и навыки проектировать и планировать деятельность, осуществлять самоанализ и самооценку проведенной работы, выявлять, формулировать и решать проблему, работать с текстом, находить источники информации, необходимые для решения проблем, осуществлять исследование, представлять результаты своей деятельности, работать в группе, которые затем реализуются при овладении различными областями знаний как на занятиях, так и в самообразовательной деятельности школьников.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

4. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

5. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

6. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

7. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

8. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

9. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

10. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

УДК 378.147

Кораблева Валерия Викторовна
магистранты I курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: korableva_lv@mail.ru

ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В ГРУППЕ ПРЕДМЕТОВ «ИСКУССТВО» В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Valeriia V. Korableva
Master Degree Students of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: korableva_lv@mail.ru

FILMS AS A MEANS OF ORGANIZATION THE GROUP SUBJECTS “THEARTS” IN THE DIPLOMA PROGRAMME OF THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE

Аннотация. Рассмотрены основные положения дипломной программы Международного бакалавриата, причины внедрения ее в систему российского образования. Проведен сравнительный анализ Федерального государственного образовательного стандарта со стандартами системы Международного бакалавриата, в ходе которого были выявлены их сходства и различия. Выделена одна из предметных групп Международного бакалавриата – «Искусство» для учащихся старшей школы, ее цели, задачи и система оценивания. Предлагается проектирование курса «Films» группы предметов «The Arts» в дипломной программе Международного бакалавриата.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, ФГОС, группы предметов, «искусство», профиль выпускника Международного бакалавриата.

Abstract. The article is devoted to the basic principles of the IB Diploma Programme and its implementation into the Russian educational system. The comparative analysis of the International Baccalaureate Standard and the National Curriculum is presented in the text. The attention is paid to one of the IB subject

© Кораблева В.В., 2016

groups “The Arts” for the students of the Diploma Programme. It is recommended to design the course "Films" for group of subjects "The Arts" in the Diploma programme of the International Baccalaureate system.

Key words: International Baccalaureate, Diploma Programme, National Curriculum, subject groups, the arts, IB Learner Profile.

Интеграция российской школы в международное образовательное пространство привела к необходимости изменений отечественной системы образования в связи с несовпадениями международной программы и программы российской школы. Внедрение системы Международного бакалавриата представляется возможным выходом из сложившейся ситуации.

Система Международного бакалавриата считается универсальной школьной образовательной системой, единой для всего мира, которая дает качественное современное образование.



Рис. IB Learner Profile

Международный бакалавриат предлагает достаточно широкий спектр знаний, который необходимо освоить учащимся, чтобы соответствовать требованиям, указанным в профиле выпускника Международного бакалавриата (IB Learner Profile) (рисунок) [1; 11–13].

Основной целью Международного бакалавриата является воспитание любознательных, компетентных и неравнодушных молодых людей, которые делают этот мир лучше и спокойнее за счет взаимопонимания и взаимоуважения между различными культурами.

С целью развития перспективных программ международного образования и разработки тщательного оценивания Организация Международного бакалавриата работает со школами, правительствами и международными организациями.

Данные программы мотивируют учащихся всего мира и способствуют развитию их активности, учат быть сопереживающими людьми, которые продолжают свое обучение на протяжении всей жизни и понимают, что другие люди, отличающиеся от них, тоже могут быть правы [2–6; 11].

Обучение ведется по трем программам:

Программа начальной школы – Primary Years Programme (DYP) – рассчитана на детей в возрасте от 3 до 12 лет. Начальные школы работают по программам родной страны, адаптированным под стандарты Международного бакалавриата. В основе программы лежат интересы ребенка, обучение строится как ответы на его многочисленные вопросы. Большое внимание уделяется изучению языков, искусства, вопросам нравственного и физического воспитания, а также ручному труду.

Программа основной школы – Middle Years Programme (MYP) – выделяет несколько предметных групп: естественные науки, языки, физическое воспитание, искусства, математика, человек, ручной труд. Особое внимание уделяется расширению интегративных связей между предметами. Дети на практике учатся применять знания, полученные на занятиях. Специфические дисциплины, такие как «Служение обществу» («CAS»), учат разрабатывать проекты, направленные на помощь людям, которые живут рядом с тобой: как помочь инвалидам, детям-сиротам. Разрабатывая проекты, дети получают видимый результат своих усилий, а не разрозненные предметные знания.

Особое внимание хотелось бы уделить третьей ступени системы Международного бакалавриата.

Третья ступень – Diploma Programme (DP) – ориентирована на старших школьников. Во всем мире эта программа рассчитана на три года, однако в России ее разрешено реализовывать в рамках 10-го и 11-го классов. Все школы, предлагающие Diploma Programme, работают по специально разработанным в организации Международного бакалавриата образовательным программам. Преподавание не менее шести предметов обязательно ведется на одном из рабочих языков: английском, французском, испанском. По выбору ученика часть предметов преподается на базовом уровне (Standard Level), а часть предметов изучается углубленно (High Level). Помимо специальных дисциплин, таких как «Теория познания», «Служение обществу», обучение написанию «эссе» на жизненно важные темы, по-прежнему большое внимание уделяется изучению искусств и творчеству. Обязательным требованием для Diploma Programme является наличие в школе специально оборудованных лабораторий для естественных наук, классов для изучения искусств, спортивного и театрального залов [7–10; 12].

Предметы дипломной программы объединены в шесть групп:

- родной язык и литература, в том числе зарубежная;
- иностранные языки;
- предметы, объединенные темой «Человек и общество»: история, психология, география, экономика, философия, бизнес и менеджмент, информационные технологии и др.);
- естественные науки (биология, физика, химия, экологические системы и др.);
- математика (высшая математика, введение в математику, математические методы, и математический анализ);

– искусства и дополнительные предметы по выбору (дизайн, музыка, кинематограф, театральное искусство, одни из предметов группы 3 или 4, математика на продвинутом уровне).

Помимо этого все учащиеся проходят еще два курса:

Theory of Knowledge (TOK) – «Теория познания» (100 астрономических часов) – междисциплинарный курс, цель которого побудить молодых людей критически осмысливать получаемые знания, учиться дискутировать, задавать вопросы, формировать собственное мнение и аргументировать его, искать альтернативные подходы и точки зрения. Учащиеся рассматривают вопросы, не имеющие однозначного ответа. В рамках этого курса учащихся учат правильно писать эссе с обоснованием своей точки зрения, давать определения и формулировать гипотезы;

Creativity, Action, Service (CAS) – «Творчество, действие, служение» (150 астрономических часов). Программа «Творчество» направлена на развитие творческих способностей и реализацию творческого потенциала человека (сюда может относиться выпуск школьной газеты или участие в создании школьного сайта, написание сценария для новогодней елки, участие в школьных музыкальных и театральных постановках и т.д.) Программа «Действие» направлена на приобретение и поддержание хорошей физической формы учащегося (занятие танцами, спортом, причем теми видами, которыми учащийся ранее не занимался). Программа «Служение» – это реализация какого-либо социального проекта (помощь ветеранам, инвалидам, детям из детских домов и т.д.) Участие в данных видах деятельности позволяет учащимся не только раскрывать свои таланты, но и развивать такие важные качества, как внимательность, заботливость об окружающих, умение работать в команде. CAS воспитывает в учащемся способность осознавать, оценивать и принимать активное участие в жизни, протекающей за стенами школы.

Стоит отметить, что выпускники школ Международного бакалавриата получают диплом, который дает им право поступать в зарубежные вузы, но не позволяет использовать его для поступления в высшие учебные заведения России. Следовательно, для того чтобы учащиеся имели равные возможности, была произведена своего рода «адаптация» программ Международного бакалавриата под требования Федерального государственного образовательного стандарта. В данном случае выпускники школ получают два официальных документа – аттестат о среднем полном общем образовании и диплом выпускника Международного бакалавриата. Тем не менее при сравнительном анализе стандартов системы Международного бакалавриата и ФГОС наблюдается ряд сходств и различий (таблица).

Сравнительный анализ стандартов системы Международного бакалавриата и ФГОС

Критерий	Программа	
	ФГОС	МБ
Сходства	• Содействия и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития. • Взаимодействие детей с людьми, культурой и окружающим миром (Teaching and learning supports students to become actively responsible for their own learning). • Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи. • Общество и государство и учет этнокультурной и социальной ситуации развития детей (Teaching and learning builds on what Ss know and can do). • Сохранение единства образовательного пространства (Inclusive PYP system). • Обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников (Collaborative planning and reflection incorporates differentiation for Ss'learning needs and styles). • Стандарт является основой для разработки нормативов финансового обеспечения реализации программы (Governance and leadership structure that supports the implementation of the programmes). • Наличие подготовки, профессиональная переподготовка, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, административно-управленческого персонала государственных и муниципальных организаций (IB-recognized professional development). • Проведение оценки развития детей, их динамики, измерение их личностных, предметных и метапрепредметных образовательных результатов (The school uses a range of strategies and tools to assess Ss learning + IB Learner Profile). • Открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников. • Необязательность уровня дошкольного образования. • Нормативный срок освоения основной образовательной программы. • Содержание обучения прописано в программе. • Соответствие стандарту при реализации образовательной программы. • Наличие четко структурированного органа управления. • Расписание составлено с целью обеспечения учащимся наиболее оптимальной загруженности. • Преемственность основных образовательных программ.	

Критерий	Программа	
	ФГОС	МБ
	• Формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. • Стандарт положен в основу деятельности всех работников образования. • Системно-деятельностный подход. • Результатом обучения в старшей школе является сформированность ряда компетенций. • Отчетность о ходе работы в учебном заведении. • Оснащение школы необходимыми учебными материалами, материальной базой. • Требование к умению использовать ИКТ в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач. • Гарантированность школой освоения программы. • Наличие различных приемов и методов обучения. • Наличие системы оценивания результатов обучения. • Возможность участия учащихся в оценивании результатов обучения. • Равные возможности получения качественного образования (независимо от пола, национальности, вероисповедания и др.). • Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся	
Различия	Реализация различных программ для дошкольных образовательных групп	Междисциплинарные предметы включены в обязательную образовательную программу (Interdisciplinary subjects)
	Обеспечение государственной поддержки при получении основного общего образования	Ориентир на финансовые возможности семьи учащегося
	Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей	Результатом освоения программы PYP является представление проекта на ежегодных выставках. (the school has systems in place to ensure that all Ss can demonstrate a consolidation of their learning through the completion of the PYP exhibition, the MYP personal project, the DP extended essay or the IBCC reflective project)

Критерий	Программа	
	ФГОС	МБ
	Индивидуальное поурочное планирование	Совместное планирование
	Оперативные совещания	
	Итоговый оценочный продукт – ЕМТ	Итоговые оценочные продукты в программах это: exhibition (PYP), a personal project (MYP), Extended Essay (DP)
	Отсутствие миссии и философии	Наличие миссии и философии
	Возможности получения основного общего образования на родном языке	Родной, второй и др. языки (язык преподавания английский, кроме PYP)
	ФГОС включает в себя требования к результатам освоения программы, к структуре и к условиям реализации	
		Учителя имеют полное представление о предыдущем учебном опыте учащихся
		Учебный план предполагает ответственность всех учителей за развитие коммуникативных навыков учащихся
	Учебный план и особенности его организации не прописаны в стандарте	Учебный план и особенности его организации прописаны в стандарте
	Направленность на формирование гражданина РФ	Направленность на формирование личности международного сообщества
	Личностные результаты должны отражать российскую гражданскую идентичность, патриотизм и готовность служить Отечеству	Школа входит в сообщество Международного бакалавриата
	Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации, а также Конвенции ООН о правах ребенка	Оценка уровня сформированности компетенций посредством «Профиля ученика»

Анализируя данные таблицы, можно сделать ввод о том, что сходств гораздо больше, чем различий, что свидетельствует о возможности сочетания двух стандартов – Международного бакалавриата и ФГОС – в российской системе образования.

Возвращаясь к вопросу о группах, наиболее универсальным, по нашему мнению, средством обучения является использование фильмов, так как в зависимости от тематики они могут быть использованы в качестве материала в рамках групп предметов иностранный язык и литература, искусство и курса «CAS».

Однако использование фильмов на уроках данных предметных групп и курсов предполагает достаточную степень сформированности у учащихся навыков аналитического и критического мышления, из чего следует, что целесообразно использовать фильмы как средство обучения на третьей ступени программы Международного бакалавриата – дипломной программы (DP). На современном этапе кинематограф находится на пике популярности и имеет значительное влияние на умы учеников, что может иметь как негативные, так и позитивные результаты. Однако чаще всего учителя и родители сталкиваются с проблемой, связанной с тем, что многие учащиеся тратят время на просмотр сериалов и фильмов, не получая от этого никакой выгоды, никаких знаний, которые они могли бы использовать в своей познавательной деятельности или в повседневной жизни. Следовательно, видится целесообразной разработка курса «Films» на английском языке, который бы удовлетворял потребности и интересы как учащихся и их родителей, так и учителей и школы в целом, обеспечивая высокую продуктивность изучения иностранного языка в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и программы Международного бакалавриата.

Курс «Films» позволит учащимся познакомятся с основными жанрами, технологиями и способами создания фильмов, видеоэффектами, а также послужит опорой для создания своих собственных фильмов с использованием иностранного языка.

Выбор группы предметов «Искусство/The Arts» для внедрения курса «Films» обусловлен промежуточным положением данных предметов в системе формирования творческих способностей и развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Это значит, что, с одной стороны, обучение дисциплинам из этой группы базируется на практике использования иностранного языка, а с другой − формирует готовность учащихся к эффективному освоению курса «CAS».

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения **темы исследования** − «Проектирование курса “Films” группы предметов “The Arts” в дипломной программе Международного бакалавриата».

Цель исследования – разработка и внедрение практического курса «Films» группы предметов «The Arts» в дипломную программу Международного бакалавриата.

Объект исследования: процесс освоения дисциплин группы «TheArts» в дипломной программе Международного бакалавриата.

Предмет исследования: содержание, методы и приемы разработки и внедрения практического курса «Films» группы предметов «The Arts» в дипломной программе Международного бакалавриата.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом выдвинута гипотеза исследования: процесс освоения предметов группы «Искусство/TheArts» будет более эффективным, если:

– дано научное описание процесса освоения дисциплин группы «The Arts» в дипломной программе Международного бакалавриата;

– разработан контрольно-диагностический аппарат оценки освоения содержания курса «Films» группы предметов «The Arts» в дипломную программу Международного бакалавриата;

– разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс школы Международного бакалавриата, ориентирована на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развития творческих способностей и совершенствование навыков аналитического и критического мышления.

Задачи исследования:

1. Определить методологию и структуру системы Международного бакалавриата, в частности дипломной программы.
2. Сравнить требования к освоению программ федерального государственного образовательного стандарта и программ Международного бакалавриата.
3. Выявить особенности разработки практического курса «Films» группы предметов «The Arts» в дипломной программе Международного бакалавриата.
4. Внедрить практический курс «Films» группы предметов «The Arts» в дипломную программу Международного бакалавриата.
5. Разработать систему оценивания результатов, полученных при прохождении данного курса.

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались методы научного исследования:

– теоретические: анализ и интерпретация отечественной и зарубежной философской, нормативной, психолого-педагогической и методической литературы; анализ и обобщение передового отечественного, зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение, тестирование, рефлексивный анализ результатов образовательного процесса в дипломной программе Международного бакалавриата, метод самооценки, методический эксперимент, статистическая обработка экспериментальных данных.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

4. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

5. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

6. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

7. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

8. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

9. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/министерство (дата обращения: 04.06.2016).

11. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

12. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

13. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Кузнецова Ольга Алексеевна
магистрант, обучающийся по программе «Международный бакалавриат»

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: cam-cam85@yandex.ru

ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Olga A. Kuznetsova
Graduate Student Enrolled in the “International Baccalaureate"

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: cam-cam85@yandex.ru

THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM AT THE PRESENT STAGE

Аннотация. Описываются особенности программ обучения в школах Международного бакалавриата и дает подробную характеристику дипломной программы Международного бакалавриата.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, международное образование, методика обучения, система оценивания, модель дипломной программы.

Abstract. The article describes the features of learning programs in schools of the international baccalaureate, and gives a detailed description of the diploma program of the international baccalaureate.

Key words: international baccalaureate, international education, teaching methodology, evaluation system, the model of the diploma program.

В современном обществе изучение английского языка больше не является целью. Английский язык становится средством получения образования нового уровня, более престижной работы. Иными словами, появляется возможность обучения на английском языке, как в своей стране, так и за рубежом.

В школах, реализующих программы Международного бакалавриата (МБ), английский язык выступает как средство изучения других предметов. Данная

© Кузнецова О.А., 2016

образовательная система дает шанс получить качественное современное образование, востребованное и признаваемое во всем мире. Открытие школ МБ обеспечивает возможность повысить качество образования в связи с тем, что обучение направлено на всестороннее развитие поликультурной личности, а именно любознательного, думающего, готового рисковать человека, который мотивирован на достижение успеха. Особое значение придается формированию компетентности, то есть комплексного ресурса личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной сфере и который зависит от необходимого для этого набора компетенций. Именно они обеспечивают возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат. Отсюда ориентация на уроке на практическую самостоятельную деятельность школьников [1–3; 10–12]. Данная цель достигается путем привлечения лучшего мирового образовательного опыта.

Обучение по программам МБ ведется на трех языках: английском, французском и испанском. В системе МБ студенты обучаются по трем программам. Программа детского сада и начальной школы – Primary Years Programme, или сокращенно PYP, – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Следующая ступень обучения – основная школа – Middle Years Programme, MYP. Программа, которая по праву считается идеальной для подготовки к поступлению в высшие учебные заведения – дипломная – Diploma Programme, или сокращенно DP, – ориентирована на старших школьников. Кроме того, существует четвертая программа – карьерный сертификат для старшеклассников, или Career – related programme [4–10]. Далее рассмотрим дипломную программу более подробно.

Цель дипломной программы Международного бакалавриата:

- развитие навыков критического мышления;
- развитие навыков ведения научно-исследовательской работы;
- отличное знание английского языка – все предметы изучаются на английском языке;
- целостное развитие личности учащихся.

Программа готовит учащихся для эффективного участия в быстро развивающемся мире, так как направлена на:

- физическое, интеллектуальное, эмоциональное и этическое развитие;
- приобретение глубоких знаний при изучении шести предметных областей;
- развитие навыков и положительного отношения к обучению, которое готовит учащихся к высшему образованию;
- глубокое понимание культуры как минимум на двух языках;
- углубленное исследование в виде расширенного эссе (курсовой работы);
- личностное и межличностное развитие через творчество, обслуживание и действия.

Программа рассчитана на два года и состоит в изучении шести предметов из шести основных групп, по одному из каждой, которые студент выбирает самостоятельно:

- первый язык (как правило, родной) и выборочное изучение произведений мировой литературы;
- иностранные языки и литература на этих языках;
- человек и общество (история, психология, география, экономика, философия, бизнес и управление, информационные технологии и многие другие.);
- естественные науки (биология, физика, химия, экологические системы и многие др.);
- математика;
- дополнительные предметы по выбору (дизайн, музыка, театральное искусство, одни из предметов группы 3 или 4, математика на продвинутом уровне).

Центральными элементами модели, обеспечивающими целостность всей системы, являются:

- курсовая работа (The extended essay) – объемом минимум 4000 слов – своеобразный отчет о самостоятельно проведенном исследовании по выбранной теме, который выполняется под руководством учителя;
- теория познания (Theory of knowledge) – разрабатывает согласованный подход к обучению, который объединяет все академические дисциплины. В рамках курса студентов учат аргументировать свою точку зрения, давать определения и формулировать гипотезы, грамотно дискутировать, правильно писать эссе;
- творчество, действие, служение (Creativity, action, service, или CAS) – это участие в театральных постановках, спорте и общественной работе [10, с. 71].

По окончании оценивается степень освоения академических навыков, например:

- анализ и представление информации;
- оценка и постарение аргументов;
- применение стандартных методов.
- также учащиеся сдают письменные экзамены и готовят курсовую работу.

Письменные экзаменационные работы являются основным инструментом итогового оценивания. Обычно письменный экзамен состоит из двух или трех работ, выполняемых через некоторый промежуток времени, которые проверяются независимыми экзаменаторами Международного бакалавриата.

Выпускников МБ отличает не только прекрасное образование, но и зрелость, ответственность, умение принимать решения, аналитический подход, гражданская позиция [10, с. 73].

Английский язык преподается на стандартном и продвинутом уровне. Через изучение языка ученики изучают культуру. В центре внимания стоит воспитание поликультурной личности.

В курсе английского языка оцениванию подлежит:

1. Умение эффективно осуществлять поликультурное грамотное общение на английском языке в ряде ситуаций.
2. Умение уместно использовать язык в ситуациях межличностного общения.
3. Умение понимать и говорить на английском языке грамотно и бегло.
4. Умение высказываться, выражая мысли четко, логично и последовательно.
5. Умение понимать обращенную письменную и устную речь, и отвечать, адекватно контексту.

Курс английского языка (стандартный уровень) включает 150 часов, которые изучаются в течение двух лет. Каждый год изучению подлежат пять тематических областей (три основные и две по выбору).

Основные тематические области:

- коммуникация и средства общения.
- мировые проблемы.
- отношения в обществе.

Также предлагаются на выбор следующие темы:

- культурное разнообразие;
- традиции и обычаи;
- здоровье;
- времяпрепровождение;
- наука и техника.

Каждая тематическая область содержит набор тем, из которых учитель выбирает как минимум две темы для изучения.

В системе МБ существует два вида оценивания:

1. Формирующее оценивание дает учителю и ученику полное представление о самом процессе обучения, который осуществляется в данный момент, о сильных и слабых сторонах ученика. Такое оценивание способствует развитию способностей ученика.

Кроме того, формирующее оценивание может улучшить качество преподавания, так как оно обеспечивает учителя информацией о том, какие шаги нужно предпринять для достижения поставленной учебной цели.

2. С помощью суммарного оценивания учитель получает информацию о том, насколько ученик продвинулся в процессе достижения учебной цели и какие учебные задачи уже решены.

Дипломная программа МБ главным образом основана на суммарном оценивании.

Основная цель оценивания в рамках дипломной программы – обеспечение достижения поставленных учебных целей и стимулирование

процесса обучения. В дипломной программе используются и *external*-, и *internal*-инструменты оценивания. Независимые экзаменаторы МБ проверяют работы, предназначенные для внешнего независимого оценивания, работы для внутреннего оценивания проверяются учителями, и весь процесс проверки отслеживается.

Оценивание в системе МБ основано на четких критериях. Такой подход помогает оценить работу ученика в соответствии с достигнутым им уровнем, а не в сравнении с работами других учеников.

В системе МБ используются несколько методов оценивания работ учеников.

Критерии оценивания описывают, насколько хорошо ученик должен продемонстрировать сформированность того или иного умения. Использование разнообразных критериев позволяет оценить разные ответы. Каждый критерий содержит определенное количество характеристик для получения количества баллов по критерию. В итоге полученные баллы складываются, и работа получает отметку [10, с. 80].

Также в системе оценивания существуют диапазоны оценивания, которые представляют собой всеобъемлющее описание ожидаемых результатов, с помощью которых ответы учеников оцениваются.

Они представляют собой единый целостный критерий, разделенный на определенные дескрипторы. Каждый дескриптор соответствует диапазону отметок, чтобы дифференцировать работу учащихся.

Кроме того, экзаменаторы используют схемы оценивания. Аналитические схемы оценивания разработаны для тех вопросов, которые ожидают определенного рода реакции и/или окончательного ответа от учеников. Они дают детальные инструкции для экспертов о том, из чего складывается суммарная оценка за каждый вопрос для различных частей ответа. В схемах оценивания содержится то, что ожидается в ответах на вопросы. Также в схеме оценивания есть рекомендации о том, как применять критерии [10, с. 81].

Для того чтобы получить диплом об окончании программы МБ, студент должен закончить программу, выполнив все требования: успешно сдать экзамены по всем шести предметам (по трем предметам на продвинутом уровне и по трем предметам на стандартном уровне), написать курсовую работу и две работы по теории познания, отработать не менее 150 часов по программе творчество, деятельность, служение обществу и завершить все проекты и мини-проекты.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве //

Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

4. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

5. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

6. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

7. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

8. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

9. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

10. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

11. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

12. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Перминова Марина Владимировна
магистрант факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: marina-latukhina@yandex.ru

КУРС ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В РАМКАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Marina Perminova
Master Programme Student, Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: marina-latukhina@yandex.ru

THE THEORY OF KNOWLEDGE COURSE IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME

Аннотация. Описаны особенности курса теории познания в дипломной программе Международного бакалавриата (МБ). Рассмотрены основные принципы функционирования системы МБ, в частности дипломной программы.
Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, теория познания, профиль ученика МБ, вопросы о знании, способы познания, области знания, проблемные утверждения, проблемные вопросы.

Abstract. The article delineates the issue of the Theory of Knowledge course within the frameworks of the International Baccalaureate Diploma Programme. It describes the principles of the IB System on the whole and the DP in particular.
Key words: International Baccalaureate, Diploma Programme, Theory of Knowledge, IB Learner Profile, knowledge questions, ways of knowing, areas of knowledge, knowledge claims, knowledge issues.

Образовательная программа Международного бакалавриата (International Baccalaureate, IB) была создана в Швейцарии в конце 60-х гг. XX в. в качестве универсальной школьной программы с общим учебным планом, которая позволяла бы учебным заведениям одной страны считать образование, полученное в другой стране, эквивалентным национальному.

© Перминова М.В., 2016

По мере развития и усовершенствования данной системы, диплом IB (IB Diploma, так называемый аттестат об окончании школы) стали признавать ведущие университеты мира. Сейчас в США, Канаде, Ирландии, Великобритании, Бельгии, Франции, Норвегии, Швеции и некоторых других странах абитуриентов с такими аттестатами принимают в университеты без вступительных экзаменов. Оговариваются только проходной балл и требования к оценкам в аттестате по определенному набору предметов. В других странах, например в Испании, диплом Международного бакалавриата признается наряду с национальным, однако не освобождает от сдачи вступительных экзаменов. Таким образом, студент, получивший степень Международного бакалавра имеет достаточную квалификацию для поступления практически в любой университет мира.

Сегодня по программе IB можно учиться в 1020 школах 100 стран мира. Как правило, во всех странах школы, практикующие обучение по этой модели, входят в число лучших. Это, в сущности, означает, что уровень среднего образования, получаемого в школах IB, выше национального стандарта.

Программа IB в первую очередь рассчитана на то, чтобы дать учащимся знания и умения, необходимые в жизни каждому, независимо от профессии, а также навыки социальной адаптации. В рамках программы главный акцент делается на академических достижениях, умении критически мыслить, навыках самостоятельной работы. Благодаря такому подходу у учеников повышается мотивация и интерес к знаниям, а следовательно, и успеваемость.

Международный бакалавриат предлагает четыре высококачественные программы международного образования для детей разного возраста:

1) программу дошкольного и начального образования (Primary Years Programme, PYP) для дошкольников и младших школьников от 3 до 12 лет;

2) программу неполного среднего образования (Middle Years Programme, MYP) для подростков с 11 до 16 лет;

3) дипломную программу (полное среднее образование) (Diploma Programme, DP) для старшеклассников с 16 до 19 лет;

4) профессионально ориентированную программу (Career-related Programme, CP) для учащихся в возрасте от 16 до 19 лет [13–20].

Программа начального образования (PYP) сфокусирована на разностороннем развитии ребенка в условиях классной комнаты и вне ее.

Программа неполного среднего образования (MYP) создает условия для академических занятий и развития навыков социализации при освоении традиционных школьных предметов.

Дипломная программа (DP) представляет собой двухлетний курс, отвечающий потребностям высокомотивированных учащихся и позволяющий им получить такой уровень подготовки, который удовлетворяет требованиям ведущих университетов мира.

Профессионально ориентированная программа (CP) интегрирует образовательные принципы, концепцию обучения и профиль учащегося IB

в уникальную программу, которая отвечает потребностям учащихся, желающих подготовиться к профессиональной деятельности. Она разработана с целью подтверждения дополнительной специализации школ с программой DP, которые уже предлагают своим учащимся профессионально ориентированные курсы обучения [1–6; 13; 21].

Совокупность программ Международного бакалавриата, предназначенная для учащихся в возрасте от 3 до 19 лет, является уникальной благодаря ее высоким академическим и личностным требованиям. Перед учениками стоят сложные цели: добиваться отличных успехов в учебе и развитии личности. Целью обучения в школе IB является стремление привить интерес к учебе на протяжении всей жизни, характеризующийся энтузиазмом и сопереживанием.

Организация Международного бакалавриата (International Baccalaureate Organization, IBO) стремится помочь школам воспитать всесторонне развитых высоконравственных людей, которые реагируют на сложные задачи с оптимизмом и ищут нестандартные подходы, уверены в себе, принимают этические решения, разделяют идею общности людей во всем мире и готовы применить полученные знания на практике в сложных и непредсказуемых ситуациях [7–11; 15].

Одним из основных документов, регламентирующих деятельность Международного бакалавриата, является «профиль ученика» (The IB Learner Profile), состоящий из набора компетенций, которые необходимо сформировать по мере освоения трех образовательных программ – PYP, MYP, DP. Программы Международного бакалавриата, обеспечивая развитие личности в целом, делают упор на интеллектуальное, личностное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения всеми областями знания.

«Профиль ученика» является ключевым компонентом, объединяющим все три программы МБ. Международный бакалавриат не рассматривает «профиль» как портрет преуспевающего ученика. Акцент сделан на процессах учения и развития. «Профиль ученика» МБ – это «профиль» человека в контексте непрерывного образования, целью которого является формирование интернационального мышления. Интернациональность мышления есть условие создания сообщества мирно сосуществующих людей, исповедующих межкультурное взаимопонимание и уважение друг к другу. Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, воспитывают внутренне свободного деятельного человека, связанного с окружающим миром и его историей, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство [13].

Руководствуясь ценностями, описанными в профиле учащегося, образование по системе Международного бакалавриата:

– направлено на ученика – ориентированные на учащихся программы IB стимулируют формирование здоровых взаимоотношений, этической ответственности и дают возможность проявить себя;

- развивает эффективные методы преподавания и обучения – программы IB помогают ученикам формировать взгляды и навыки, необходимые для академического и личного успеха;
- действует в глобальном контексте – программы IB углубляют знание языков и понимание культур и исследуют глобально значимые идеи и проблемы;
- охватывает значительный объем материала – программы IB предлагают широкие и сбалансированные, концептуальные и интегрированные учебные планы.

Ученики IB стремятся стать любознательными, знающими, думающими, общительными, принципиальными, открытыми, заботливыми, решительными, гармонично развитыми и анализирующими. Эти качества представляют собой широкий спектр человеческих возможностей и функций, которые выходят за рамки интеллектуального развития и достижений в учебе.

«Профиль» является основным инструментом создания учебного пространства в образовательном учреждении. Он определяет выбор содержания, технологий обучения и форм контроля, обеспечивает целостный подход к развитию личности обучаемого [12; 13].

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая свою гуманистическую направленность и разделяя ответственность за судьбу мира, способствуют улучшению качества жизни и созданию более миролюбивой атмосферы на всей планете.

Дипломная программа Международного Бакалавриата (DP) является академически сложной и сбалансированной программой образования с выпускными экзаменами, которая готовит учащихся в возрасте от 16 до 19 лет к достижению успеха в университете и в дальнейшей жизни. Она нацелена на обеспечение интеллектуального, социального, эмоционального и физического благополучия учащихся. Программа завоевала признание и доверие ведущих мировых университетов.

Дипломная программа готовит учащихся к эффективному вступлению в быстро развивающееся и все более глобализирующееся общество по мере того, как они:

- формируются физически, интеллектуально, эмоционально и этически;
- приобретают широкие и глубокие знания и осмысляют их в процессе изучения курсов по шести группам предметов;
- развивают навыки обучения и позитивное отношение к нему, что готовит их к получению высшего образования;
- изучают как минимум два языка и углубляют понимание различных культур, включая свою собственную;
- устанавливают взаимосвязи между традиционными академическими дисциплинами и исследуют природу знания в рамках уникального курса программы «теория познания»;

– проводят углубленное исследование по одной из интересующих их тем с точки зрения одной или нескольких учебных дисциплин с итоговым написанием развернутого эссе;

– совершенствуют свою личность и навыки межличностного общения посредством творчества и общественной деятельности [15].

Программа IB DP рассчитана на два года. Конкретный учебный план может видоизменяться от школы к школе, однако в целом выглядит следующим образом. Обучение ведется на одном из трех рабочих языков IB: английском, французском или испанском (допускается преподавание родного языка, родной и мировой литературы на национальном языке). Основа программы – изучение шести предметов, которые ученик выбирает сам. Предметы программы преподаются на двух уровнях: «продвинутом» (Higher level) и «стандартном» (Standard level). Первый предполагает изучение дисциплины в объеме 240 учебных часов, второй – 150 часов. На «продвинутом» уровне изучаются три или четыре предмета, как правило, необходимых ему для поступления в вуз.

Предметы программы IB объединены в шесть групп, и из каждой студент выбирает для изучения один предмет:

1. Первый язык (как правило, родной) и выборочное изучение произведений мировой литературы.
2. Иностранные языки и литература на этих языках.
3. Человек и общество (история, психология, география, экономика, философия, бизнес и управление, информационные технологии и др.).
4. Естественные науки (биология, физика, химия, экологические системы и др.).
5. Математика.
6. Дополнительные предметы по выбору (дизайн, музыка, театральное искусство, одни из предметов группы 3 или 4, математика на продвинутом уровне).

Также студенты обязательно проходят мощные всеобъемлющие курсы:

– Theory of Knowledge (TOK) – «Теория познания»;
– Creativity, Action, Service (CAS) – «Творчество, действие, служение».

К концу программы каждый студент должен написать так называемое «развернутое эссе» (Extended Essay) объемом минимум 4000 слов. Оно должно представлять собой своего рода отчет о самостоятельно проведенном исследовании по выбранной теме, который выполняется под руководством учителя. Это позволяет ученикам приобрести навыки исследовательской деятельности [3].

Одно из основных отличий программы IB – это, прежде всего, подход к изучению предмета. Как правило, в программе IB используются методы различного анализа, делается акцент на написание исследовательских работ и самостоятельную экспериментальную деятельность студентов.

Так, например, курс теории познания формирует у студентов системный подход к обучению, поскольку объединяет все академические дисциплины.

В этом курсе, нацеленном на развитие критического мышления, учащиеся изучают природу познания и углубляют понимание знания как результата генерирования идей человеком.

Теория познания – предмет, в сферу которого входит широкий круг социальных и философских вопросов. Задачами предмета в первую очередь является формирование благоприятной среды для развития гармоничной, социально активной личности с выработанной индивидуальной жизненной позицией. Таким образом, курс предполагает развитие аналитических и рефлексивных навыков учащихся, что позволяет им в дальнейшем быть успешными в различных видах учебной и внеучебной деятельности

Это курс философского плана, некая теория исследования, способы и модели постижения нового. Одним словом, на этих занятиях учат учиться, относиться критически к знанию и познанию и не бояться спорить в поисках истины, здесь же дается база для самообучения. В рамках этого курса студентов также учат правильно писать эссе, аргументировать свою точку зрения, давать определения и формулировать гипотезы, грамотно дискутировать. При изучении студенты будут исследовать вопросы «Откуда мы знаем?», «Как мы учимся?», «Какова цель моего учения?» [14].

Теория познания позволяет студентам:

- осознавать роль природы познания в своей собственной культуре и культуре других людей;
- относиться к самим себе как к мыслителям, понимающим сложность процесса познания;
- принимать ответственность за свои действия в постоянно развивающемся, но не стабильном мире.

В курсе теории познания выделяется перечень определенных понятий, связанных со знанием и познанием. В отличие от стандартных учебных дисциплин, теория познания основывается на так называемых «вопросах о знании» (knowledge questions). Несмотря на то что в науке используют множество различных «способов познания», курс теории познания выделяет восемь специфических способов (ways of knowing, WOKs): чувственное восприятие, разум, ощущение, язык, воображение, вера, интуиция, память. Предполагается, что студентам достаточно овладеть, как минимум, четырьмя способами познания из перечисленных. Следующим, более широким, понятием является «область знания» (areas of knowledge, AOKs). Это восемь тем, в контексте которых студенты учатся мыслить, формулировать «вопросы о знании» и искать на них ответы, применяя «способы познания». Среди них: математика, естественные науки, гуманитарные науки, искусство, история, этика, системы религиозных знаний, системы традиционных знаний. Данные темы представляют собой разделы (units), которые изучаются на протяжении всей дипломной программы. По окончании курса студенты должны быть способны анализировать проблемные утверждения (knowledge claims) и отвечать на проблемные вопросы (knowledge issues) в контексте различных

областей знания и способов познания, выражая идеи точно и честно, и, используя примеры из своего ученического и жизненного опыта [16].

Каждый студент должен успешно сдать курс Теории познания. На этот предмет отводится минимум 100 учебных часов. Условием для успешной сдачи данного предмета является написание реферата объемом в 1200–1600 слов на одну из предлагаемых тем по выбору и презентация его. Оценки за реферат и презентацию сравниваются с оценками за дипломную работу по специальной таблице (матрице), разработанной Организацией Международного бакалавриата [14].

Таким образом, Международный бакалавриат (International Baccalaureate, IB) – это универсальная программа, которая вобрала в себя все самое лучшее, что существует в школьном образовании различных стран. Это некий универсальный язык, который понятен практически любому университету и колледжу по всему миру. Кроме того, курс Теория познания (Theory of Knowledge, TOK) в рамках Дипломной программы (Diploma Programme, DP) является обязательным, одним из центральных предметов. Не освоив данный курс, студент не может получить диплом IB, а его образование в системе Международного бакалавриата не может называться завершенным.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. Крузе Б.А. Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

4. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

5. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

6. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

7. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

8. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

9. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

10. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

11. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

12. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

13. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

14. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

15. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

16. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The* International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

17. Diploma Programme. Theory of Knowledge Guide / International Baccalaureate Organization. 2015. 74 p.

18. International Baccalaureate. URL: http://www.ibo.org (дата обращения: 05.06.2016).

19. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

20. Theory of Knowledge. URL: http://www.theoryofknowledge.net (дата обращения: 05.06.2016).

21. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Толдаева Алина Раилевна
магистрант I курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: alina_toldaeva@mail.ru

КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПРОГРАММЕ CAS В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Alina R. Toldaeva
Master Degree Student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: alina_toldaeva@mail.ru

CINEMA AS A MEANS OF ORGANIZATION THE CAS PROGRAMME IN THE DIPLOMA PROGRAMME OF THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE

Аннотация. Статья посвящена ознакомлению с программой Международного бакалавриата, рассмотрены причины внедрения ее в систему образования Росси и Пермского края. Проведен сравнительный анализ двух образовательных стандартов. Выделена одна из центральных программ Международного бакалавриата – программа CAS для учащихся старшей школы, ее цели, задачи и система оценивания. Анализируются учебные результаты программы CAS и метапредметные результаты по ФГОС. Предлагается использование кинематографа как средства организации программы CAS и последующее его внедрение для старшей ступени обучения в школах, работающих по системе Международного бакалавриата.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, ФГОС, группы предметов, CAS, учебные результаты, межпредметные результаты.

Abstract. The article is devoted to the familiarization with the International Baccalaureate, the reasons for implementing the system in Russian education are considered. Comparative analysis of two educational standards is realized. One of the central IB programmes is shown – the CAS programme for DP students. Its aims,

© Толдаева А.Р., 2016

objectives and the system of assessment are pointed out. Learning outcomes of the CAS programme and metasubject outcomes of the National curriculum are analyzed. It is suggested to use cinematography as a means of organization the CAS programme and its further implementation for IB DP students.

Key words: International Baccalaureate, National Curriculum, groups of subjects, CAS, learning outcomes, metasubject outcomes.

На сегодняшний день образование является одной из главных составляющих человеческой личности. Российское образование, интегрируя с международными образовательными системами, улучшает систему образования, привлекая лучший образовательный опыт, накопленный в современном мире. Так, на международной арене Организация Международного бакалавриата занимает одну из лидирующих мест.

Благодаря министерству Пермского края с 2006 г. был успешно реализован проект «Создание системы Международного бакалавриата» на базе четырех образовательных учреждений: Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, школы № 7 с углубленным изучением английского языка, физико-математической школы № 9 им. А.С. Пушкина и лицея № 10 при Пермском филиале Высшей школы экономики [1; 14–16].

Объектом исследования является учебный процесс в старшей школе дипломной программы Международного бакалавриата. Тогда как предметом является программа CAS по теме «Cinema».

Учебный процесс в старшей школе Международного бакалавриата по программе CAS будет эффективным, если будут рассмотрены система Международного бакалавриата и Российская система образования с целью выявления общих черт: изучена программа CAS в соответствии с документами Международного бакалавриата и кинематограф будет использован как средство реализации программы CAS.

Задачи данной работы: описание дипломной программы Международного бакалавриата; программы CAS; анализ ФГОС и дипломной программы, выявление сходства и различия; анализ учебных результатов программы CAS и метапредметных результатов по ФГОС; использование кинематографа, как средства реализации программы CAS

Научной новизной является то, что программа CAS рассматривается в рамках ФГОС и требованиях Международного бакалавриата; определяются диагностирующие показатели учебных достижений учащихся; кинематограф рассматривается как средство реализации программы CAS.

Организация Международного бакалавриата была создана в 1968 г. по инициативе Международной школы Женевы и Школы ООН в Нью-Йорке с целью стандартизации международного образования. Исторически первой образовательной программой, позже получившей название «Международной бакалавриат», стала программа двухлетнего универсального курса (Дипломная

программа IB) для наиболее способных учащихся. Этот курс обеспечивает подготовку к поступлению в университеты во всех странах мира [2–8; 15].

Программа Международного бакалавриата является наиболее популярной как в мире, так и в нашей стране. Международный бакалавриат (МБ) – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное общее образование, воспитывающая лидеров будущего [9–12; 14]. Выпускники, обучающиеся именно по этой программе, наиболее востребованы мировыми университетами по причине высокого владения знаниями, умениями и навыками.

Хочется отметить, что любая образовательная программа должна наилучшим образом сочетаться с федеральным государственным образовательным стандартом нашей страны. Таким образом, проанализировав обе системы, можно сделать вывод, что программа Международного бакалавриата гармонично сочетается с ФГОС, что не предоставит больших трудностей внедрения этой системы в российскую.

Можно выделить некоторые сходства ФГОС с системой Международного бакалавриата: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; результатом обучения в старшей школе является сформированность ряда компетенций; оснащение школы необходимыми учебными материалами, материальной базой; гарантированность школой освоения программы; наличие различных приемов и методов обучения; наличие системы оценивания результатов обучения; возможность включения учащихся в оценивание результатов обучения; равные возможности получения качественного образования (независимо от пола, национальности, вероисповедания и др.); построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Главными отличительными признаками является то, что личностные результаты по ФГОС должны отражать российскую гражданскую идентичность, патриотизм и готовность служить Отечеству, идет направленность на формирование гражданина РФ, тогда как формирование личности учащегося системы Международного бакалавриата направлено на международное сообщество.

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая свою гуманистическую направленность и разделяя ответственность за судьбу мира, способствуют улучшению качества жизни и созданию более миролюбивой атмосферы на всей планете. Исходя из этого, система Международного бакалавриата предлагает «профиль ученика», где очень доступно и лаконично описаны 10 компетенций, которыми учащийся должен овладеть в период обучения: любознательный, овладевающий знаниями, думающий, коммуникатор, принципиальный, открытый, заботящийся, готовый рисковать, сбалансированный, рефлексивный. Самым главным является то, что каждый ученик сам анализирует, какие качества он развил в ходе работы над тем или

иным заданием, он сам понимает, что у него должно быть сформировано к концу обучения [13].

Международный бакалавриат предлагает три образовательные программы для детей разного возраста (рис. 1):

- программу дошкольного и начального образования (Primary Years Programme, или сокращенно PYP) для дошкольников и младших школьников от 3 до 12 лет;
- программу неполного среднего образования (Middle Years Programme, или сокращенно MYP) для подростков с 11 до 16 лет;
- дипломную программу (полное среднее образование) (Diploma Programme, или сокращенно DP) для старшеклассников с 16 до 19 лет.



Рис. 1. Программы Международного бакалавриата

В данной статье рассматривается дипломная программа, которая представляет собой двухлетний курс, отвечающий потребностям высокомотивированных учащихся и позволяющий им получить такой уровень подготовки, который удовлетворяет требованиям ведущих университетов мира (рис. 2). В основе образовательной программы для старшеклассников лежит представление об общем образовании как о процессе образования, нежели о его содержании. По мнению разработчиков, «целью общего образования является не столько освоение знаний, сколько развитие общей способности ума использовать самые разные способы размышления».



Рис. 2. Модель дипломной программы

Дипломная программа включает в себя шесть групп предметов:

1) первый язык (как правило, родной) и выборочное изучение произведений мировой литературы;

2) иностранные языки и литература на этих языках;

3) человек и общество (история, психология, география, экономика, философия, бизнес и управление, информационные технологии и многие другие.);

4) естественные науки (биология, физика, химия, экологические системы и многие др.);

5) математика;

6) дополнительные предметы по выбору (дизайн, музыка, театральное искусство, одни из предметов группы 3 или 4, математика на продвинутом уровне).

Центральными элементами модели, обеспечивающими целостность всей системы, являются:

1. Курсовая работа (The extended essay) – объемом минимум 4000 слов – своеобразный отчет о самостоятельно проведенном исследовании по выбранной теме, который выполняется под руководством учителя.

2. Теория познания (Theory of knowledge) – разрабатывает согласованный подход к обучению, который объединяет все академические дисциплины. В рамках курса студентов учат аргументировать свою точку зрения, давать определения и формулировать гипотезы, грамотно дискутировать, правильно писать эссе.

3. Творчество, действие, служение (Creativity, action, service) (CAS) – это участие в театральных постановках, спорте и общественной работе.

Программа CAS (creativity, action, service) находится в самом центре дипломной программы. Она позволяет усилить и расширить знания и умения учащихся благодаря целостному подходу. Выделяется три направления:

– креативность – изучение, обработка и применение определенных идей для представления их на публике;

- действие – некие физические нагрузки для поддержания здорового образа жизни;
- сервис – организация мероприятий, направленных на социальные нужды.

CAS – достаточно сложная академическая программа, развивающая у учащихся навыки взаимодействия друг с другом, самоопределения, достижения цели, в процессе чего учащиеся получают удовольствие от проделанной работы. Данная программа проводится в соответствии с интересами учащихся, их навыками, ценностями и происхождением. По окончанию программы у учащихся должно быть собрано портфолио как доказательство того, что он делал в течение обучения. Кроме того, завершение программы CAS основывается на достижении учащимися семи учебных результатов, которые они демонстрируют в своем портфолио:

- определение своих сильных сторон и дальнейшее их развитие;
- демонстрация навыков, которые были развиты при выполнении той или иной задачи;
- демонстрация навыков планирования текущих реализованных проектов CAS;
- демонстрация заинтересованности, регулярного участия и активного включения в работу текущих реализованных проектов CAS;
- демонстрация навыков при работе в группе;
- понимание глобальных проблем;
- понимание и восприятие нравственности выбора и действий [16].

Так как программа CAS является внеучебной деятельностью, то учебные результаты CAS можно сопоставить с метапредметными результатами по ФГОС. Проанализировав, удалось провести параллель между ними и найти наглядные сходства (таблица).

Сравнение учебных результатов в программа CAS и метапредметных результатов ФГОС

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
1. Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях	LO3 Students can articulate the stages from conceiving an idea to executing a plan for a CAS experience or series of CAS experiences. This may be accomplished in collaboration with other participants. Students may show their knowledge and awareness by building on a previous experience, or by launching a new idea or Process

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
2. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты	LO5 Students are able to identify, demonstrate and critically discuss the benefits and challenges of collaboration gained th ough CAS experiences
3. Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания	LO4 Students demonstrate regular involvement and active engagement in CAS
4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	
5. Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности	
6. Умение определять назначение и функции различных социальных институтов	LO6 Students are able to identify and demonstrate their understanding of global issues, make responsible decisions, and take appropriate action in response to the issue either locally, nationally or internationally
7. Умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей	LO7 Students show awareness of the consequences of choices and actions in planning and carrying out CAS experiences

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы	Learning outcomes
8. Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства	LO1 Students are able to see themselves as individuals with various abilities and skills, of which some are more developed than others
9. Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	LO2 A new challenge may be an unfamiliar experience or an extension of an existing one. The newly acquired or developed skills may be shown through experiences that the student has not previously undertaken or through increased expertise in an established area

Единственным различием оказалось то, что во ФГОС прописан результат об умении использовать средства информационных и коммуникационных технологий, а также все результаты описаны очень подробно, тогда как в программе CAS все прописано немного шире и глобальнее.

В конце обучения ученики представляют конечный продукт – проект, который демонстрирует усидчивость, предприимчивость и позволяет увидеть такие развитые навыки, как умение работать в группе, решать проблемы и принимать решения. Подготовка к защите проекта длится не менее одного месяца, также он может включать в себя как одну, так и все направления программы CAS. Учащиеся используют такие CAS-этапы при заполнении портфолио и защиты проекта, как: исследование, подготовка, действие, рефлексия и представление [16].

Целью данного исследования является использование кинематографа как средства реализации программы CAS, с помощью которого студенты старшей школы Международного бакалавриата освоят компьютерные программы, будут затрагивать темы, лексику и грамматику, которые будут изучаться на уроках английского языка, а также темы социального характера, что будет воспитывать в них эмпатию, патриотизм, критическое мышление и т.д. Кроме того учащиеся смогут рассматривать проблемы на глобальном уровне, участвуя в международных фестивалях. Все это соответствует ФГОС и требованиям Международного бакалавриата. Данная программа позволяет учащимся провести параллель между изучением школьных предметов и прохождения программы CAS через специальные дискуссии, задания и перенесения изученного на реальную жизнь, что на сегодняшний день является неотъемлемой частью в обучении как по ФГОС , так и в соответствии с требованиями Международного бакалавриата.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего

учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. Документы министерства образования Пермского края. [Электронный ресурс]. – URL: http://iboperm.perm.ru/docs/.

4. История развития Международного бакалавриата. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ibo.org/history/.

5. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

6. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

7. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

8. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

9. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

10. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

11. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

12. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс]. – URL: http://standart.edu.ru.

14. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

15. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

16. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Тюнягина Юлия Николаевна
магистрант I курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: krauze@pspu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «LANGUAGE B» В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Yulia N. Tunyagina
Master Degree student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: krauze@pspu.ru

DESIGNING LANGUAGE B COURSE IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE SYSTEM

Аннотация. Показана специфика интеграции курса «Language B» дипломной программы Международного бакалавриата в Российское образовательное пространство; определены сходства образовательной системы в России и программ Международного бакалавриата, выявлены противоречия, проблема исследования, цель исследования, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, курс, «Language B» система образования, дипломная программа.

Abstract. The article shows the integration of «Language B» course of DP into Russian educational system. The article states some similarities between educational system of Russia and International Baccalaureate programmes. The article desribes contradictions, the problem of the research, the aim, object and subject of the research.

Key words: International Baccalaureate, course, «Language B», system of education, Diploma Programme.

© Тюнягина Ю.Н., 2016

В связи с переходом современного общества на новый уровень образования, в котором появляется необходимость в межкультурной коммуникации и в межкультурном сотрудничестве, возникает необходимость в проектировании и внедрении курса «Language B» дипломной программы Международного бакалавриата в российское образовательное пространство. Международный бакалавриат (МБ) – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное образование, по окончании которой ученики получают дипломы о среднем образовании, признанные во всем мире. Переход на систему Международного бакалавриата направлен на воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая свою гуманистическую направленность и разделяя ответственность за судьбу мира, способствуют улучшению качества жизни и созданию более миролюбивой атмосферы на всей планете [1–4; 30–37].

Дипломная программа в системе Международного бакалавриата – это академически сложная и сбалансированная программа с выпускными экзаменами, которая готовит студентов в возрасте с 16 до 19 лет для достижения успеха в университете и жизни за его пределами. Выпускники дипломной программы получают возможность поступления в любой университет мира и показывают наиболее высокие академические результаты обучения [5–11; 29; 33].

Курс «Language B» в дипломной программе является курсом изучения иностранного языка, который обеспечивает учащихся необходимыми навыками и развитием межкультурного взаимопонимания с целью эффективной и успешной коммуникации на изучаемом языке [12–20; 33].

Рассматривая российскую систему образования и программы Международного бакалавриата, удалось выявить сходство основных педагогических идей:

– построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся;

– обеспечение преемственности всех программ Международного бакалавриата и преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

– целостный подход к образованию – осознание учащимися связей между школьными предметами и окружающим миром посредством соединения знаний, опыта и практической деятельности учащихся;

– личностные, метапредметные и предметные результаты федерального государственного стандарта созвучны с шестью трансдисциплинарными темами Международного бакалавриата;

– принципы и структура программ Международного бакалавриата позволяют выявить некие сходства с блоками предметов, составляющими основу академического содержания российского базисного учебного плана;

– в основе изученных программ Международного бакалавриата лежат интересы ребенка, как и в российской системе образования заложен личностно-ориентированный подход. Большое внимание уделяется изучению искусств, вопросам нравственного и физического воспитания, а также ручному труду;

– равные возможности получения качественного образования (независимо от пола, национальности, вероисповедания и др.);

– формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

– наличие различных приемов и методов обучения;

– системно-деятельностный подход.

Однако, несмотря на разносторонность исследований, посвященных интеграции программ Международного бакалавриата в российскую систему образования, существующие концептуальные положения по этой проблеме, обладающие бесспорной научной ценностью и практической значимостью, не исчерпывают проблему формирования высококачественной системы образования в России на основе программ Международного бакалавриата; дефицита созданных и накопленных информационных баз; недостаточной разработанности курсов для учащихся старших классов, позволяющих интегрировать программы Международного бакалавриата в российское образовательное пространство. Вышесказанное позволяет отметить важнейшую проблему модернизации высококачественного и эффективного российского образования.

Изучение научной литературы по проблеме интеграции программ Международного бакалавриата в российскую образовательную систему [21–28], ознакомление с отечественным и зарубежным опытом, изучение имеющихся исследований по данной проблеме, наблюдение за процессом обучения в школе, практический опыт в области преподавания иностранного языка в школе позволяют выявить ряд существенных противоречий между:

– необходимостью формирования образовательной системы для подготовки активных учащихся с интернациональным мышлением, готовых к принятию на себя ответственности и отсутствием теоретических основ для их подготовки в российской системе образования;

– потребностями общества в воспитании и развитии качеств личности, отвечающих требованиям инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества и недостаточной разработанностью научных методических основ для их подготовки.

Необходимость разрешения данных противоречий определяет проблему исследования: какова методика проектирования курса «Language B» в системе Международного бакалавриата.

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения темы исследования «Проектирование курса “Language B” в системе Международного бакалавриата».

Целью исследования является разработка и практическая реализация курса «Language B» на основе дипломной программы Международного бакалавриата.

Объект исследования – процесс обучения в системе Международного бакалавриата.

Предмет исследования – методика проектирования курса «Language B» на основе дипломной программы Международного бакалавриата.

Гипотеза исследования: методика проектирования курса «Language B» на основе программы Международного бакалавриата будет эффективной, если:

- выявлены требования Международного бакалавриата к построению курса «Language B» на основе программы Международного бакалавриата;
- исследованы общие характеристики программ Международного бакалавриата;
- разработана и реализована на практике методика построения курса «Language B» на основе программы Международного бакалавриата; определены цели, задачи и общие принципы к реализации курса; дано тематическое содержание обучения; выявлены методы обучения (алгоритмы, технологии), материалы, средства, формы обучения;
- определено оценивание учебных достижений учащихся.

Задачи исследования:

1. Выявить требования программы Международного бакалавриата к проектированию курса «Language B».

2. Рассмотреть соотнесение требований программы Международного бакалавриата с требованиями ФГОС к разработке и практической реализации курса «Language B».

3. Разработать и внедрить в образовательный процесс курс «Language B», определить цели, задачи и общие принципы к методике построения курса в системе Международного бакалавриата; разработать тематическое содержание обучения в процессе обучения курсу, исследовать и теоретически обосновать методы обучения в методике проектирования курса «Language B».

4. Определить оценивание учебных достижений учащихся в методике проектирования курса «Language B» в системе Международного бакалавриата.

Научная новизна исследования:

- разработан курс «Language B» в дипломной программе в системе Международного бакалавриата и реализован в российских школах Международного бакалавриата;
- разработана система оценивания учебных достижений учащихся в рамках курса «Language B».

Теоретическое значение работы:

- даны требования Международного бакалавриата к содержанию курса «Language B»;
- разработано тематическое содержание обучения в разработанном курсе «Language B»;
- выявлены технологии и формы обучения в рамках курса «Language B» в системе Международного бакалавриата;
- определена система оценивания учебных достижений учащихся.

Практическая ценность исследования:

- разработан и внедрен в образовательный процесс курс «Language B» в дипломной программе Международного бакалавриата;
- разработана и внедрена в образовательный процесс система оценивания учебных достижений учащихся.

Практическая ценность исследования определяется возможностью адаптации и расширенного применения предложенного курса в практике обучения иностранному языку в школах Международного бакалавриата для учащихся старших классов, обучающихся по дипломной программе.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Самостоятельная работа учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Науч.-исслед. ин-т школ М-ва образования РСФСР. М., 1990.

3. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

4. *Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е.* Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87–92.

5. *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. Пермь, 2007. (Сер. «Начало большого пути»).

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А*. Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

10. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

11. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

12. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

13. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

14. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

15. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

16. *Крузе Б.А.* Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура. 2010. № 3. С. 119–133.

17. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

18. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

19. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

20. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

21. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

23. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

24. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

25. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

26. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

27. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

28. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

29. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

30. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

31. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

32. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

33. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24, № 2. P. 201–206.

34. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22, № 7. P. 903–910.

35. Diploma Programme. Language B guide. 2013. P. 71.

36. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20, № SPL.ISS.. P. 20–23.

37. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11, № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Шадрина Динара Рамилевна
магистрант II курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: shadrina.dinara@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Dinara R. Shadrina
Master Degree Student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: shadrina.dinara@mail.ru

TECHNOLOGY OF THE SUPPORT SYSTEM OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE IB DP

Аннотация. Представлена краткая характеристика универсальной образовательной программы Международного бакалавриата, сравниваются цели и концепция развития российской системы образования с системой Международного бакалавриата и выделены общие характеристики. Рассматриваются типы детей со специальными образовательными потребностями и их интеграция в систему Международного бакалавриата.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дети со специальными образовательными потребностями, интеграция.

Abstract. The article shows brief characteristic of universal educational programme of International Baccalaureate, it compares aims and conceptions of two systems of education – Russian and IB, the article highlights common characteristics. The article classifies children with special educational needs and it suggests children`s integration into IB system.

Key words: International Baccalaureate, children with special educational needs, integration.

© Шадрина Д.Р., 2016

Международный бакалавриат (МБ) – международная неправительственная организация, имеющая консультативный статус в ЮНЕСКО и Совете Европы, которая поддерживает все тенденции в образовании, присущие этому сообществу.

Штаб-квартира Организации международного бакалавриата находится в Швейцарии, другие структурные подразделения размещены в различных странах мира. Обучение ведется по трем программам. Программа детского сада и начальной школы – Primary Years Programme, или сокращенно PYP, – рассчитана на детей от 3 до 12 лет. Следующая ступень обучения – основная школа – Middle Years Programme, MYP. Самая эксклюзивная программа – дипломная – Diploma Programme, или сокращенно DP, – ориентирована на старших школьников. По окончании этой программы ученики получают дипломы о среднем образовании, признанные университетами во всем мире.

На первом месте среди принципов, на которые опирается система образования Международного бакалавриата, является развитие индивидуальности человека. Когнитивное, психомоторное и эмоциональное развитие личности – основная цель, чрезвычайно существенная с точки зрения как отдельного человека, так и всего общества, поскольку общий творческий потенциал граждан страны есть главный источник ее развития и перспектив.

Одним из основных документов, регламентирующих деятельность Международного бакалавриата, является «Профиль ученика» (The IB learner profile), состоящий из набора компетенций, которые необходимо сформировать по мере освоения трех образовательных программ – Primary Years Programme (3–12), Middle Years Programme (11–16), Diploma Years Programme (16–19). Программы Международного бакалавриата обеспечивают развитие личности посредством овладения всеми областями знания [1–3; 13–18].

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая свою гуманистическую направленность и разделяя ответственность за судьбу мира, способствуют улучшению качества жизни и созданию более миролюбивой атмосферы на всей планете.

Основные педагогические идеи образовательной системы Международного бакалавриата во многом созвучны стратегии модернизации общего образования в России. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования призван обеспечить достижение следующих основных целей:

– воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения

универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

– обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

– разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития [4–13].

Система образования призвана помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития ученика.

Гуманизация отношений участников педагогического процесса выражается в признании за каждым ребенком права на получение образования, удовлетворении его образовательных потребностей, внимании к способностям и возможностям каждого учащегося.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении.

До недавнего времени мировые системы образования четко подразделялись на массовые и специальные. Во многих странах для детей с проблемами здоровья или психического развития организовывались специальные и компенсационные классы или вспомогательные (специальные) школы. Детям с тяжелыми нарушениями можно было вообще не получать образование. Но в последние десятилетия в связи с гуманистической направленностью обучения и воспитания наметилась общемировая тенденция к охвату всех категорий детей, в том числе детей с разного рода проблемами, обязательным образованием путем их интеграции в массовую школу.

Интеграция как социально-педагогический феномен существует уже несколько столетий. История специальной педагогики знает немало примеров организации совместного обучения обычных детей с детьми с проблемами здоровья или отклонениями в развитии. При полной интеграции в обычном классе существует благоприятная возможность к спонтанному социальному взаимодействию учащихся.

Понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование» впервые официально зафиксированы на конференции в Саламанке в 1994 г., где главы 92 стран и 25 международных организаций обсуждали педагогику для детей со специальными образовательными потребностями.

Дискуссии об интеграции и инклюзии в образовании проходили и в рамках конгресса ЮНЕСКО в Венгрии в 1996 г. Сам термин «инклюзия» (лат.

inclusion) переводится как «включение». Современное понятие инклюзии вытекает из понятий «mainstreaming» и «inkluze» в англо-американской языковой области. В соответствии с законодательными нормами о специальной педагогической поддержке детей и молодежи с различного рода нарушениями в США (1975 г.) использовался термин «mainstreaming», характеризующий те педагогические усилия, которые могли бы привести к тому, чтобы все дети и молодежь учились в общеобразовательной школе.

В соответствии с существующими в мире демократическими и гуманистическими тенденциями в настоящее время в развитых странах все дети со специальными образовательными потребностями и возможностями охвачены обучением и воспитанием. При этом сложились три основные модели инклюзивного обучения:

- модель «одного пути» – интеграция всех детей в рамках массовой школы (Греция, Испания, Италия, Португалия, Швеция, Норвегия и Кипр);
- модель «двух путей» – наличие двух самостоятельных систем образования, которые существуют на основе особых законов, обязательных для массового и специального образования (Бельгия, Нидерланды, Болгария, Румыния, Латвия);
- модель «многих путей» – существует множество концепций, объединяющих элементы массового и специального образования (Австрия, Великобритания, Венгрия, Дания, Германия, Литва, Люксембург, Исландия, Ирландия, Польша, Франция, Словакия, Словения, Финляндия, Чехия и другие страны) [4].

Для сегодняшней российской школы значимо то, что образование в системе МБ базируется на гуманистических ценностях, выраженных в следующих принципах:

1. Каждый человек представляет собой уникальную личность, имеющую собственный стиль приобретения знаний.
2. Каждый человек имеет огромный потенциал развития и саморазвития.
3. Каждый человек самостоятельно принимает решения, оценивает последствия своего выбора и несет за них ответственность.

Все вышеизложенное свидетельствует о совпадении целей и концепций развития российской системы образования с системой Международного бакалавриата. Более того, Международный бакалавриат интегрируется в систему образования нашей страны.

Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, предоставляют учащимся возможность развить компетенции, регламентируемые «профилем ученика», воспитывают внутренне свободного деятельного человека, связанного с окружающим миром и его историей, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство.

Существуют дети со специальными образовательными потребностями, заботой педагога, так же, как и с обычными детьми, является формирование оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, его учения и общения с другими детьми, помощь ему в достижении наибольшей самостоятельности. Наличие в классе ребенка с особыми образовательными

потребностями требует дополнительных условий, которые зависят от характера и степени нарушений здоровья [15].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – также называется ADD или ADHD – это фактически биологическая незрелость мозга, которому не хватило времени для успешного функционирования к моменту поступления ребенка в школу. Такая незрелость мозга характеризуется нарушениями внимания, повышенной отвлекаемостью и/или гиперактивностью и импульсивным поведением. СДВ/СДВГ не является психическим заболеванием. Симптомы могут продолжаться в подростковом возрасте. Если не лечить, то СДВГ может привести к ухудшению успеваемости в школе, выполнении домашних работ, нарушению социальных отношений с одноклассниками и учителями и общему ощущению своей неполноценности и к низкой самооценке.

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.). Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства; в ряде случаев у детей с аутизмом нет речи, отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики.

Дискалькулия является специфическим нарушением обучения счету. Проявляется оно в дошкольном и школьном возрастах. Причинами данной патологии являются нарушения обработки зрительной памяти, внимания, абстрактно-логического мышления. В обучении дискалькулия проявляется в невозможности запоминания условия задачи, планировании ее решения. Ребенок не способен организовать собственное время, что оказывает негативное влияние на его учебу.

Дислексия – одна из распространенных проблем обучения у детей, которая проявляется специфическим расстройством чтения. Причину возникновения данного заболевания связывают с неврологическими расстройствами генетической природы. Человек, страдающий дислексией, затрудняется овладеть навыками чтения и письма.

Диспраксия – нарушения движений у детей при отсутствии нарушений мышечного тонуса и параличей. Дети при этом испытывают затруднения при выполнении различных сложных движений, у них отмечается нарушение координации. Диспраксией страдает один ребенок из двадцати. Чаще всего болезнь выявляется у мальчиков.

Нарушение слуха/глухота – полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение способности обнаруживать и понимать звуки. Дети с тугоухостью позже своих сверстников начинают говорить. Как правило, особенностью обучения таких детей является использование определенных методов обучения, таких как чтение с губ, сурдоперевод.

Хронические заболевания (церебральный паралич, бронхиальная астма, рассеянный склероз, эпилепсия, рак, сахарный диабет, порок сердца и синдром хронической усталости) – физические ограничения здоровья, вызванные болезнью. Люди могут испытывать одиночество, отчуждение, смущение, страх и беспокойство из-за зависимости от других.

Одаренные и талантливые дети – учащиеся, обладающие одаренностью, талантом в определенной области. Одаренные дети не обязательно имеют высокую эмоциональную и социальную зрелость (плохо адаптируются, не имеют развитого самоконтроля, не всегда способны заниматься самостоятельно, нуждаются в индивидуальном обучении и помощи). Они могут иметь некоторое отставание в физическом развитии (плохая координация движений и корявый почерк), застенчивость, отсутствие внешнего интеллекта, блеска. Им присущи высокая мотивация к достижениям, стремление быть лучшими, сознательные усилия в учебе.

Интеграция детей со специальными потребностями в классы школ Международного бакалавриата помимо бесспорных преимуществ имеет и некоторые риски, наличие и уровень которых зависят от усилий педагога и от условий, созданных в школе.

Важным условием успешности образования детей со специальными образовательными потребностями по программам Международного бакалавриата является профессионализм педагогических работников. Педагог в своей деятельности должен все время учитывать, что у таких детей иные предпосылки, и они находятся в непростой ситуации: имеют меньше опыта и больше проблем с самостоятельностью, хуже могут настоять на своем, у них менее развита способность к саморегуляции и т.п.

Поэтому педагогу нужно уделять больше внимания формированию у этих детей самостоятельности и самоощущения, давать им необходимую мотивацию (оценивать их достижения, хвалить их даже за самые маленькие успехи и усилия). Нужно, чтобы дети с проблемами здоровья или поведения с самого начала образования чувствовали себя как остальные дети и не получали дополнительного негатива.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

3. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

4. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

5. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

6. Крузе Б.А. Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

7. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

8. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

9. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

10. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

11. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

12. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

13. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. C. 103.

14. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

15. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

16. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

17. Meeting Student Learning Diversity in the Classroom // International Baccalaureate Organization. 2013. 56 p.

18. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. P. 11. № 7s. P. 356–359.19.

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

УДК 811.1(072.2)

Нельзина Елена Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

Норина Олеся Владимировна
студентка факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-44
e-mail: nelzina@mail.ru; olessyanorina@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ «КИНОСТУДИЯ WINDOWS LIFE» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ

Elena Nelzina
Ph.D, Associate Professor, German and French Languages Department

Olesia Norina
Student of the Faculty of Foreign Languages

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: nelzina@mail.ru; olessyanorina@gmail.com

THE INTEGRATIVE DEVELOPMENT OF THE SPEECH COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TROUGH FAIRYTAILS

Аннотация. Успешность обучения младших школьников иностранному языку зависит от того, какие средства, методы и приемы используются на занятиях. Одним из важнейших факторов в овладении иностранным языком является интерес ребенка к тому, что и как происходит на занятии. Для развития интереса и мотивации к иноязычной деятельности можно

© Нельзина Е.Н., Норина О.В., 2016

использовать разнообразные сказки и интегративные приемы с использованием программы «Киностудия windows life».

Ключевые слова: сказка, коммуникативная компетенция, мотивация, интегративные приемы, ролевая игра, инсценировка, драматизация, проект.

Abstract. The success of the studying process of young students in foreign language depends on tools, methods and techniques used in classes. One of the most important factors in learning a foreign language is a child's interest in what is happening and how it is happening in the lesson. To develop interest and motivation for the development of foreign language activity can be used a variety of fairytales and integrative tools with different didactic aims.

Key words: fairytale, communicative competence, speech activities, integrative tools, roleplay, dramatization, project.

Быстро изменяющиеся социально-экономические условия развития российского общества, глобализация экономики, интеграция разных сфер жизни делают необходимым изучение иностранных языков как средства межкультурного, делового и личностного общения. Согласно требованиям ФГОС, русский язык и литературное чтение, а также иностранный язык как учебный предмет составляют часть списка дисциплин филологического цикла, направленных на развитие коммуникативной компетенции учащихся младших классов. Новый базисный учебный план предусматривает обязательное изучение в начальной школе иностранного языка со второго по четвертый класс, предусматривая два урока в неделю. Результаты фундаментальных исследований отечественных ученых в области раннего обучения, доказавших преимущества систематического обучения детей иностранным языкам в младшем школьном возрасте, получили признание в обществе и перешли на государственный уровень. Общепризнанным фактом является польза изучения иностранного языка в данном возрасте независимо от стартовых способностей детей, поскольку оно способствует:

- развитию психических функций ребенка (мышления, внимания, памяти, восприятия и др.) и его речевых способностей;
- более раннему вхождению ребенка в мировую культуру через общение на новом для него языке;
- более качественному владению первым иностранным языком, что создает надежную базу для продолжения его изучения в основной школе, открывая возможности для обучения второму, третьему языку, необходимость владения которыми становится все более очевидной.

Современные потребности общества, связанные с туризмом, технологическим и информативным прогрессом, а также с развитием бизнеса и программ обмена, диктуют необходимость проведения новых исследований в области раннего обучения иностранным языкам. На современном этапе развития общества дети младшего школьного возраста легко обращаются со всевозможными гаджетами, которые плотно вошли в нашу повседневную

жизнь, как и взрослые. Родители все чаще ездят в отпуск за границу вместе с детьми, еще не достигшими школьного возраста. В связи с этим родители стремятся как можно раньше обучить ребенка говорить на иностранном языке. Таким образом, практическое овладение иностранными языками стало насущной потребностью широких слоев общества.

Необходимо также отметить, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для овладения иностранными языками (ИЯ). Однако нельзя забывать, что заучивание правил и бесконечное выполнение однотипных упражнений по грамматике или лексике убивают живой интерес ребенка к изучению языка. Даже в изменившихся условиях дети остаются детьми с присущим им интересом к играм, мультфильмам и сказочным сюжетам.

Несмотря на то что в методике раннего школьного обучения существуют исследования, в которых рассматриваются такие вопросы как, роль и место сказки в процессе обучения, а также исследования в области интегративного обучения (В.В. Давыдов, А.И. Данилюк, И.Л. Бим, Л.Я. Зеня, Е.А. Ленская, А.А. Леонтьев, Э.Н. Шепель, Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова и др.) и в частности в сфере использования сказок на уроках ИЯ (К. Арьиоки, Л.М. Гудкова, А.С. Любченко, Л.Я. Зимняя, А.В. Безрукова, З.Г. Залеева, Н.П. Лобачева и др.), однако на сегодняшний день нет исследования, которое бы обобщило наработанный опыт в сфере интегративного обучения и возможностей использования материалов сказок в обучении иностранному языку. В связи с этим возникает необходимость проведения исследования в указанной области.

Предлагаемые на занятии ситуации общения, а также содержание обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам данного возраста, стимулировать их интерес и положительное отношение к изучаемому языку, которые должны развивать личностные качества ребенка, фантазию, любознательность, способности к творчеству и мотивацию к изучению, а также воздействовать на мотивационно-побудительную сферу личности [3].

Само понятие «интеграция» представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [7, с. 66]. Целью интеграции в обучении иностранному языку является активизация интеллектуальных механизмов мышления школьника (способность к осмыслению, произвольному запоминанию, вниманию, логическим операциям и др.) и интуитивных механизмов. В методическом плане это означает, что раннее обучение иностранному языку должно опираться на специальные методические приемы, направленные на комбинацию и интеграцию различных видов деятельности школьников, способствующих активизации сознательных и интуитивных механизмов речевой деятельности.

Существует множество различных приемов интегративной работы с детьми данного возраста, и сказка – лишь один из них. Она способна

обогащать, развивать и укреплять внутренний мир ребенка, направляя его способности к творчеству и мечте.

Увлекательный сюжет, образность и забавность делают сказки довольно эффективным средством педагогического воздействия. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и приковывает к нему внимание детей. Поэтому правомерно утверждение, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего неустойчивость и подвижность их внимания [2].

Образность – основная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми, не способных к абстрактному мышлению в данном возрасте. В герое обычно весьма выпукло и ярко иллюстрируются главные черты характера, сближающие его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т.п. Эти черты раскрываются в событиях разнообразными художественными средствами [1].

Дети фантазируют и придумывают не только истории, но и целые миры. Не многие задумываются о том, как это можно использовать. Детское творчество должно быть не просто украшением, но и мощным методическим оружием. Таковым может стать создание проекта на основе сюжетов сказок с использованием программы «Киностудия Windows life» “The magic of tales”.

Работа со сказкой подразумевает различные способы, такие как драматизация, инсценировка, создание проектов на основе сказок и многое другое. Согласно современным образовательным стандартам, младшие школьники способны осуществлять проектную деятельность, учитывая тот факт, что сложная техника довольна прочно вошла в нашу повседневную жизнь и что мы уже не можем представить себе ребенка, не способного ею пользоваться. Расширяя круг компьютерных программ и приложений для смартфонов, использующихся в учебной деятельности, мы не просто развиваем мотивацию учащихся, но также формируем учебно-познавательную и информационную компетенцию учащихся и навыки проектной деятельности, что соответствует требованиям ФГОС НОО.

В основу идеи создания проекта «The magic of tales» положено желание показать детям, что они способны создавать сказки на иностранном языке, адаптируя и частично осовременивая исходные сказки.

Проект направлен на создание детьми с помощью преподавателя своей собственной видеосказки на основе просмотренных и изученных видеосказок на одну тему. Проект рассчитан на 11 часов. Примечательно то, что мы можем применить его практически к любой теме, будь то Рождество, повседневная жизнь или что-то другое, выбирая и перерабатывая уже имеющиеся сказки.

Драматизация, чем бесспорно является данный проект, способствует развитию двух видов мотивации: самомотивации, когда сказка интересна сама по себе, и мотивации, которая достигается тем, что ребенку будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию [5].

Дидактизм является одной из важнейших особенностей сказок. Намеки в сказках применяются именно с целью усиления их дидактизма. «Добрым молодцам урок» дается не общими рассуждениями и поучениями, а яркими образами и убедительными действиями. Тот или иной поучительный опыт как бы исподволь складывается в сознании слушателя [4].

Программа данного курса направлена на развитие не только качеств личности, но и на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также развитие творческого потенциала учащихся. Этим обусловливает актуальность данной программы.

Цель – изучить новогодние истории и создать свою рождественскую видеосказку на французском языке.

Задачи:

- снятие языкового барьера,
- организация ознакомления с традициями по теме в Англии,
- актуализация знаний по теме в России,
- показать сходство и различие традиций в Англии и в России,
- организация ознакомления с видеосказками по теме на английском языке,
- организация ознакомления с литературными жанрами «сказка» и «святочный рассказ»,
- обучение поиску и работе с интернет-источниками (подбор музыки и изображений),
- организация разработки текста видеосказки в группах/парах,
- организация ознакомления с программой «Киностудия Windows life»,
- создание материала или подбор реквизита для видеосъемки,
- организация видеосъемки.

Результаты изучения курса.

Личностные:

- развитие творческого потенциала,
- учащиеся научатся уважительно и с пониманием относиться к традициям другой страны (Англии),
- учащиеся узнают и научатся применять правила работы в сотрудничестве.

Метапредметные:

- развитие мыслительных процессов (анализ, сопоставление, синтез),
- учащиеся могут анализировать собственную работу,
- учащиеся могут контролировать собственную работу,
- учащиеся умеют работать в сотрудничестве,
- учащиеся умеют составлять план текста,
- учащиеся могут применять полученные модели для создания собственного продукта (видеосказка),
- учащиеся умеют устанавливать причинно-следственные связи,
- учащиеся могут логично излагать собственные мысли.

Конечным продуктом является видеосказка.

Формы и методы контроля.

Контроль усвоения страноведческого материала – групповая работа «верю/не верю»; индивидуальная работа – открытый тест.

Текущий контроль – взаимо/самопроверка по заданным критериям.

Способы аттестации: презентация готового продукта (видеосказки).

Таблица распределения количества часов

№ занятия	Тема занятия и вид деятельности	Количество часов
1	«The magic of tales». Игровое ознакомление с традициями, связанными с темой, в Англии и России	1–2
2	«Мы тоже можем так!». Просмотр видеосказок и разбор литературного жанра «сказка»	2
3	«Я – сценарист». Выбор исходной сказки. Сокращение исходного текста сказки	2
4	«Я – сценарист». Сокращение и адаптация текста исходной сказки	2
5	«Сам себе сценарист, сам себе режиссер». Съемка мультфильма по сказке (видеосказка)	2
6	«Мы старались, мы трудились! Посмотрите, что получилось!» Презентация готовых видеосказок	1

Работа со сказкой может проходить в несколько этапов с использованием приемов интеграции различных видов деятельности.

1. Ознакомление со сказкой, работа над содержанием и текстом в соответствии с коммуникативными задачами и выделение в тексте диалогов с целью их последующей драматизации.

2. Деление группы на подгруппы, деление сказки на фрагменты, которые адаптируются и сокращаются каждой из подгрупп с помощью учителя. Далее каждая подгруппа иллюстрирует свой фрагмент сказки рисунком или декорациями из пластилина.

3. Выбираются учащиеся для озвучания персонажей и записи аудиоряда. Данные учащиеся тренируются в инсценировке диалогов и полилогов для последующей аудиозаписи.

4. Рисунки и декорации фотографируются, обрабатываются и корректируются в таких программах, как «PaintNet» и «Adobe Photoshop CS6».

5. Выбирается музыкальное сопровождение, записывается аудиодорожка с озвученными диалогами и полилогами.

6. Монтаж видео и наложение музыки и аудиодорожки в программе «Киностудия Windows Life».

7. Демонстрация сказки в классе, в других группах. Возможно проведение конкурса на лучшую видеосказку.

Сказка как содержательная основа для драматизации с интеграцией речевой и других видов деятельности повышает мотивацию к изучению ИЯ и способствует развитию иноязычной речи и творческих способностей учащихся [9, с.23].

Подводя итог всему вышесказанному, мы пришли к выводу, что дидактические сказки позволяют правильно формировать коммуникативную компетенцию детей младшего школьного возраста, гармонично развивать языковые навыки и речевые умения. Кроме того, дидактические сказки развивают личность ребенка и позволяют ему активно развивать не только познавательную сферу, но и эмоциональную, и творческую сферу, что, несомненно, способствует дальнейшей адаптации ребенка к образовательной среде.

Список литературы

1. *Арьиоки К.* Способы активизации учащихся младшего возраста на занятиях по английскому языку // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. СПб., 2004. С. 90–95.

2. *Брюсова Н.Г.* Английский язык. Учимся и играем на занятиях английского языка: классы 2-4. М.: Дрофа, 2003.159 с.

3. *Григорьева Т.В.* «Сказка как универсальный учебный материал»// Иностранные языки в школе. 1994. №3. С. 27–29.

4. *Гудкова Л.М.* Стихи и сказки на занятиях английского языка в начальной школе. М.: 2005. С. 8–85.

5. *Иванова Н.В.* Роль сказки в развитие коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку // Вестник РУДН (Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания»). 2006. № 11. С. 53–59.

6. *Зимняя И.А., Ильинская Е.С.* Психологический анализ занятия иностранного языка. // Иностранный язык в школе. 1985. № 4.

7. *Конышева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, МН.: Четыре четверти, 2008. 192 с.

8. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина и Ф.Н. Петрова. М.,1955.

9. *Надолинская Т.В.* Игра-драматизация в школе: история и современность: монография // Высшая и средняя профессиональная школа в России и за рубежом. 2000. Вып. 1. поз. 9.

УДК 378.147

Мансурова Елена Фаилевна
магистрант кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mail: elena.mansurova.91@mail.ru

Штиглуз Любовь Борисовна
кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mail: lei90@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, + 7 (342) 238 63 29

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ РАСПОЗНАВАНИЮ НЕМЕЦКО-АНГЛИЙСКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Elena F. Mansurova
Student of the Department of Foreign Language Methology
e-mail: elena.mansurova.91@mail.ru

Lyubov B. Shtigluz
Ph.D, Associate Professor, Department of Foreign Language Education
e-mail: lei90@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

THE PROBLEM OF TRAINING IN RECOGNITION OF THE GERMAN-ENGLISH COGNATES WHEN TEACHING READING IN GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Чтение на иностранном языке представляет собой сложный рецептивный вид речевой деятельности. И тот факт, что учащиеся имеют определенные навыки в первом иностранном языке, предполагает дополнительные пути, облегчающие им чтение на втором иностранном языке. Одним из таких путей для учащихся, изучающих английский язык как первый иностранный, а немецкий – как второй, является обучение распознаванию немецко-английских когнатов при чтении.

© Мансурова Е.Ф, Штиглуз Л.Б., 2016

Ключевые слова: обучение чтению, Федеральный образовательный стандарт, интенсификация обучения чтению, немецко-английские когнаты, перенос навыков.

Abstract. Reading in a foreign language is a complex receptive type of speech activities. And the fact that learners have certain skills in the first foreign language, suggests additional ways to facilitate their reading skills in the second foreign language. One of the ways for students learning English as the first foreign language and German as the second, is the recognition of the German-English cognates while reading.

Key words: the teaching of reading, National Curriculum, intensification of teaching reading, German-English cognates, transfer of skills.

Чтение на иностранном языке представляет собой рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста; входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм общения. Принимая во внимание современные требования программ и федеральнго образовательного стандарта, нельзя не признать, что использование двуязычного (в родном и первом иностранном языке) опыта в обучении чтению на третьем (втором иностранном) языке позволило бы сделать обучение этому виду речевой деятельности более эффективным. В то же время наблюдения за процессом обучения второму иностранному языку в средней школе показывают, что в практике опора на языковой опыт учащихся почти не осуществляется, отчасти из-за недостаточной двуязычной подготовки учителей второго иностранного языка, отчасти из-за отсутствия соответствующих учебных пособий по второму иностранному языку и направленных на перенос языкового опыта упражнений в действующих учебниках.

Взаимодействие языков в процессе обучения, имеющее результатом интерференцию языковых и речевых навыков, принято рассматривать с точки зрения его отрицательного воздействия на усвоение нового языка [22–29]. В то же время существуют значительные возможности для использования положительного переноса знаний, умений и навыков, способных компенсировать трудности усвоения нового языка и интенсифицировать обучение второму иностранному языку.

Интенсификация обучения второму иностранному языку на основе переноса знаний, умений и навыков из родного и первого иностранного языков в большей степени касается репродуктивных видов речевой деятельности, и прежде всего чтения, так как, по мнению И.Л. Бим, сходство европейских языков – основа положительного переноса – более наглядно проявляется при восприятии и может служить большим подспорьем для рецепции, нежели для продукции речи. Существуют и психолого-дидактические предпосылки интенсификации обучения чтению: чтение является видом речевой деятельности, которым учащиеся уже овладели в процессе специального

обучения, и у них уже сформированы многие механизмы чтения, совпадающие в разных языках [1–10; 25].

Конкретные возможности применения языкового и учебного опыта учащихся средней школы на начальном этапе обучения чтению на втором иностранном языке на данный момент исследованы недостаточно. Так, в частности, не изучены способности учащихся распознавать немецко-английские когнаты, и возможность использования немецко-английских когнатов в обучении чтению на втором иностранном языке делает данную проблему актуальной, так как формирование умений их распознавать способствует оптимизации обучения чтению на начальном этапе изучения второго иностранного языка (немецкого).

Учащихся необходимо научить видеть в незнакомых немецких словах знакомые английские элементы. Это значительно ускорит чтение, так как воспринимать слово зрительно и понять его – значит уловить самое существенное для значения, потому что слова являются главными носителями семантики. Учащиеся могут, и их нужно научить использовать опыт изучения первого иностранного языка (английского) при овладении чтением на втором иностранном языке (немецком), в частности, для узнавания при чтении слов общего корня – когнатов. Если при овладении первым иностранным языком человек с большим трудом начинает улавливать лексическое и грамматическое своеобразие двух языков (родного и иностранного), то при овладении вторым иностранным языком он уже наперед «схватывает» как его грамматические, так и лексические особенности [11–16; 23]. Методическая задача – научить учащихся актуализировать свой опыт в первом иностранном языке при овладении вторым. Поэтому для интенсификации процесса обучения чтению на немецком языке (втором иностранном) необходимо познакомить их с наличием когнатов, т.е. слов с общим корнем в двух родственных языках, имеющих графические соответствия, научить учащихся распознавать их в текстах.

Так как немецкий и английский языки являются родственными языками, имеется больше потенциальных возможностей для положительного переноса. Перенос – это выработка умения у обучающихся переключиться с одной системы языка на другую.

В психологии перенос определяют как сложное явление психики, скрытый механизм, который позволяет человеку не только использовать в качестве опоры имеющиеся у него знания, навыки, умения при усвоении и применении знаний, навыков и умений, но и переносить их на новые знания [17–22; 24]. Что касается иностранного языка, то при обучении второму иностранному языку основой межъязыкового переноса является первый иностранный язык, влияние которого чувствуется гораздо сильнее, чем родного [29].

Одной из важных предпосылок определения содержания обучения распознаванию когнатов при чтении на втором иностранном языке является узнавание и ассоциации при чтении. Нас, в частности, интересует вопрос

узнавания в текстах общих корней слов по их графическим соответствиям, которые выявляются в данном случае особыми признаками, при игнорировании нескольких несущественных элементов: суффиксов, префиксов и т.д.

Проблема распознавания в текстах на втором иностранном языке слов с общим корнем в двух родственных языках тесно связана не только с процессами переноса и узнавания, но также с вопросами опоры на прошлый опыт [27].

Вопрос опоры на прошлый опыт тесно связан с вопросом ассоциации и догадки о значении слов при чтении незнакомого текста на иностранном языке.

У учащихся при распознавании слов, имеющих графические соответствия в двух родственных языках, процесс распознавания связан с ассоциациями, основанными на памяти. Следовательно, поиск когнатов мобилизует память, упрочивает следы хранения в памяти общих корней словарного запаса.

При обучении распознаванию немецко-английских когнатов особенно важным является рассмотрении ассоциации по сходству и связь с проблемами узнавания. Сходные явления в немецком и английском языках можно рассматривать как вариативные объекты широкого класса при условии, что значение слов в двух языках является неизменной величиной и вариативность относится только к форме слова, к его внешнему образу. При этом внешняя форма слова может изменяться в различной степени, т.е. иметь различную степень вариативности, сохраняя признаки, являющиеся одинаковыми для обеих форм в двух языках и необходимые и достаточные для того, чтобы определить форму как таковую. Так, степень графических изменений в когнатах может варьироваться от одной гласной или согласной буквы до нескольких, но количество одинаковых элементов должно быть достаточным для того чтобы определить форму, т.е. узнать когнат. В противном случае слово нельзя назвать когнатом.

В связи с тем что мозг работает по принципу аналогии, можно создать в сознании учащихся динамическую подсистему второго языка индуктивным путем, сделать для учащегося возможным находить в незнакомом знакомое, устанавливать сходство форм, догадываться о значении этих форм и т.д. Основой появления догадки при чтении является наше знание и наличие языкового опыта. Процесс возникновения догадки представляет отбор сочетаний элементов на основе семантико-структурной модели и существующих в сознании стереотипов при соблюдении действующих в данном языке правил согласования [28, с. 24–25].

Все вышесказанное доказывает, что целенаправленное обучение распознаванию немецко-английских когнатов облегчит и ускорит извлечение информации при чтении на втором иностранном языке (немецком).

Список литературы

1. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1966. 432 с.

2. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

3. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

4. *Беляев Б.В.* О слове и о понятии: уч. зап. МГПИ им. М. Тереза, 1961, Т. 8, С. 201–206.

5. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

6. *Бим И.Л.* Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // Иностранные языки в школе. 1997. №4. С. 5–12.

7. *Коршук Е.В.* Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерференции: дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Минск, 1987. С. 186.

8. *Костуркова М.* Некоторые аспекты проблемы догадки при чтении незнакомого текста на иностранном языке // Вопросы психологии. 1972. № 4. С. 100–106.

9. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

10. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

11. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

12. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

13. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

14. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

15. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

16. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

17. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

18. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

19. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

20. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

21. *Штиглуз Л.Б.* Обучение распознаванию англо-немецких когнатов при чтении (английский язык как вторая специальность при первом немецком): дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Пермь, 1981. С. 186.

22. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

23. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

24. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

25. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

26. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

27. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

28. *Sweet H.* The Practical Study of Language // A Guide for Teachers and Learners. London, Oxford Univ. Press, 1964. 276 p.

29. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 37.01

Мерзляков Сергей Викторович
заместитель директора по научно-методической работе

МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми, Россия
614007, город Пермь, улица Николая Островского, 68, +7 (342) 262-85-11
e-mail: School33@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Sergey V. Merzlyakov
Deputy Director for Scientific-Methodological Activities

«Gymnasium № 33»
68, N.Ostrovskogo, 614007, Perm, Russia
e-mail: School33@bk.ru

FORMATION OF FOREIGN GRAMMAR COMPETENCE OF A SECONDARY SCHOOL STUDENT

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования иноязычной грамматической компетенции школьников. Одно из решений данной проблемы было описано в диссертационном исследовании «Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения», выполненном на базе ПГГПУ под руководством доктора педагогических наук, профессора К.Э. Безукладникова. В статье дан обзор данного диссертационного исследования. Рассмотрен понятийный аппарат, кратко изложены обе главы и заключение исследования.

Ключевые слова: иноязычная грамматическая компетенция, автономное обучение, мультимедийные технологии.

Abstract. The article is devoted to the question of the formation of students foreign grammar competence. One of the possible answers was given in the research «Technology of the formation of students foreign grammar competence in the condition of autonomous learning», which was conducted at Perm State Humanitarian-Pedagogical University under the direction of PhD, Professor K. Bezukladnikov. The review of the research (the conceptual bases, brief description of two chapters and conclusion) is given in the article.

© Мерзляков С.В., 2016

Key words: foreign grammar competence, autonomous learning, multimedia technologies.

Изменения в политических, экономических и социальных условиях оказывают влияние на требования общества к системе образования как в целом, так и к системе обучения иностранным языкам в частности. Современное общество нуждается в мобильных, творческих выпускниках, хорошо владеющих иностранным языком. Современная парадигма в лингводидактике определяет важность переориентации системы лингвистического образования, необходимость модернизации подходов к обучению, усовершенствования средств, приемов, форм учебной деятельности.

Использование языка как средства общения предполагает выполнение такого важного условия, как наличие умений грамотного сочетания слов и изменения словосочетаний в зависимости от цели высказывания. Формирование продуктивных умений устной и письменной речи невозможно без овладения грамматикой изучаемого языка. Кроме того, знание грамматики необходимо и для понимания речи при чтении и аудировании. Низкий уровень сформированности грамматических навыков может стать непреодолимым барьером на пути формирования ключевых компетенций (языковой, речевой, коммуникативной и др.), формирование которых является одним из основных требований ФГОС ООО [1–8; 33–39].

Одно из решений проблемы формирования иноязычной грамматической компетенции было представлено в диссертационном исследовании «Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения», выполненном на базе ПГГПУ под руководством доктора педагогических наук, профессора К.Э. Безукладникова, обзору которого и посвящена данная статья.

Актуальность проблемы исследования определяется нуждами школ в научно обоснованной методике формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедийных технологий. В данном исследовании термин «методика» понимается как совокупность форм, методов и приемов работы учителя.

Автором исследования был выделен ряд противоречий между:

– потребностями общества, выраженными в ФГОС ООО, в создании системы иноязычной подготовки, направленной на развитие автономности обучающегося, его интеллектуальных и творческих способностей и традиционной системой иноязычной подготовки обучающихся;

– сформировавшимися научно-теоретической и методической базами в вопросе формирования иноязычной грамматической компетенции и отсутствием разработанной действенной научно обоснованной методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием инновационных мультимедийных технологий;

– существующей практикой традиционного обучения иностранному языку и неразработанной эффективной научно обоснованной методикой формирования иноязычной грамматической компетенции с использованием инновационных мультимедийных технологий.

Противоречия определили проблему исследования: какова методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедийных технологий?

Также автором были определены цель, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза.

Цель исследования – разработка и практическая реализация средств, методов и приемов формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения при использовании мультимедийных технологий.

Объект исследования: процесс формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося младшего подросткового возраста.

Предмет исследования: пути и приемы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения.

Гипотеза исследования: формирование иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с использованием мультимедиа-технологий будет эффективным, если:

– расширено представление об иноязычной грамматической компетенции посредством рассмотрения ее как единства готовности (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способности (знания, умения и навыки) не только понимать, но и самостоятельно выражать определенный смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка;

– дано научное описание процесса формирования иноязычной грамматической компетенции школьников посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников» в режиме автономного обучения;

– разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс школы (основное общее образование) методика, ориентированная на формирование иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения, выстроенная в логике синергетического, компетентностного, личностно-ориентированного подходов с учетом этапа обучения, соответствующая ФГОС ООО и учитывающая потребности общества и личности обучающегося.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Определить методические закономерности формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения с учетом уровня обучения.

2. Выявить наиболее эффективные программные средства для формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения.

3. Выявить дидактический потенциал электронного учебного пособия «Английский для школьников», созданного на базе инструментальной среды «Stratum 2000 Professional».

4. Разработать и апробировать в образовательном процессе основной школы технологию формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении.

5. Установить диагностируемые показатели сформированности иноязычной грамматической компетенции и оценить эффективность предложенной методики.

В своей работе автор использовал теоретические (анализ лингводидактической, методической, нормативной, психолого-педагогической и философской литературы, анализ и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования), эмпирические (тестирование, наблюдение, диагностирование, метод самооценки) и экспериментальные (опытное обучение, статистические методы обработки экспериментальных данных) методы научного исследования.

Исследование проводилось с 2009 по 2016 г. и включало три этапа:

Первый этап (2009–2011 гг.) – осмысление и постановка проблемы исследования, изучение и анализ педагогической, психологической, методической и лингвистической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (2011–2012 гг.) – разработка методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в автономном режиме; создание электронного учебного пособия «Английский для школьников» в программе Multimedia Builder; апробация элементов методики формирования иноязычной грамматической компетенции в ходе предварительного проверочно-поискового эксперимента.

Третий этап (2012–2016 гг.) – анализ возможностей программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional», перенос электронного учебного пособия с платформы программы Multimedia Builder на платформу «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional», практическая реализация предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономной деятельности. Проверка ее эффективности в рамках опытно-экспериментального обучения. Публикация статей по проблеме исследования. Обобщение и рефлексия полученных результатов, подведение итогов работы, формулировка выводов, литературное оформление диссертации.

Личный вклад диссертанта заключался в теоретическом обосновании методической концепции формирования иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономного обучения, суть которой заключается в возможности обучающегося (с учетом его индивидуальных особенностей) самостоятельно осуществлять выбор темы

изучения, следуя при этом предлагаемому алгоритму или выстраивая свой путь из предложенных в пособии блоков; разработке и реализации методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения; создании электронного учебного пособия «Английский для школьников», зарегистрированного в информрегистре; подборке диагностических средств оценки уровня сформированности грамматической компетенции младших подростков; получении научных результатов, изложенных в опубликованных работах и в диссертации; осуществлении опытного обучения в естественных условиях учебного процесса; сборе, обработке и методической интерпретации данных, полученных в ходе опытного обучения.

Описываемое нами исследование имеет следующую научную новизну:

– определены методические закономерности формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося в режиме автономного обучения с учетом уровня обучения, в составе грамматической компетенции выделены готовность (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способность (коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, умений и навыков), развитие которых приведет к формированию самой компетенции;

– выявлены возможности интерактивного взаимодействия при использовании программ «Multimedia Builder» и «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» для формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении. К данным возможностям относятся: использование и создание мультимедиа-файлов, создание разнообразных по типу и виду интерактивных упражнений, наличие механизма оценивания и др.;

– разработана методика формирования грамматической компетенции на интерактивной основе при автономном обучении иностранному языку (при учете синергетических эффектов), включающая в себя целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, и определенная поставленной целью, отобранным и отвечающим цели содержанием и комплексом методических средств (банком аутентичных текстов, комплексом теоретических презентаций и репертуарами интерактивных упражнений и тестов).

Теоретическое значение работы:

– получила научное описание «иноязычная грамматическая компетенция», описаны ее состав и структура в единстве готовности и способности, что расширяет представлений об иноязычной грамматической компетенции в целом и формируемой с применением мультимедийных средств в режиме автономного обучения в частности;

– дана методическая интерпретация теории автономного обучения (рассмотрены компонентный состав, уровни, признаки автономности), положениям компетентностного подхода и синергетическим эффектам (три

неравновесные системы: язык, личность обучающегося и мультимедийные технологии) применительно к формированию иноязычной грамматической компетенции младших школьников;

– дано теоретическое обоснование методике формирования иноязычной грамматической компетенции школьника при автономном обучении, базирующейся на учете сознательно-ориентированного подхода, который основывается на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком.

Практическая ценность исследования:

– разработана и внедрена в образовательный процесс методика формирования иноязычной грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. Данная методика максимально эффективно учитывает индивидуальные особенности и потребности обучающихся, позволяя им самостоятельно осуществлять формирование своей грамматической компетенции, следуя при этом предлагаемому алгоритму или выстраивая свой путь из предложенных в пособии блоков;

– апробировано и внедрено в учебный процесс использование электронного учебного пособия «Английский для школьников», зарегистрированного в информрегистре: «Английский для школьников: электронное учебное пособие для 5–9 классов» (Пермь, 2015), регистрационное свидетельство обязательного федерального экземпляра электронного издания № 42078, государственная регистрация обязательного экземпляра электронного издания № 0321503442;

– с учетом целей, задач данного исследования и исходя из выделения в структуре иноязычной грамматической компетенции готовности и способности, были отобраны средства диагностики уровней сформированности грамматической компетентности, которые могут быть использованы для мониторинга данных областей в процессе обучения за пределами интересов данного исследования.

Практическая значимость определяется возможностью адаптации и расширенного применения рассмотренных программ «Multimedia Builder», «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» и разработанной методики формирования иноязычной грамматической компетенции посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников» как в практике обучения иностранным языкам обучающихся общеобразовательных школ, обучающихся лицеев и гимназий с углубленным изучением иностранных языков, так и при профессиональной подготовке учителей иностранного языка и работников других направлений.

Первая глава – «Теоретические основы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения» – посвящена теоретическому рассмотрению проблемы формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения, обоснованию места и роли данной компетенции при автономном обучении, описанию ее психолого-педагогических основ. Отправной точкой

данного исследования являлся анализ коммуникативного подхода и современного состояния образовательной парадигмы.

Перспективное развитие языкового образования в школе главным образом ориентировано на эффективную образовательную деятельность и развитие автономной личности в логике компетентностного подхода. Продуктивное автономное обучение обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала обучающегося и накопление им определенного набора компетенций, позволяющих эффективно применять иностранный язык для самоопределения, самореализации и для развития своей образовательной и, в данном случае, языковой среды. Ключевой в этом случае является иноязычная коммуникативная компетенция, успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической, которая в свою очередь в определенной степени определяет качество овладения иностранным языком. Владение данными компетенциями подтверждается степенью свободы, независимости и эффективности использования обучающимся иностранного языка и тем, насколько он проявляет готовность и способность к самостоятельному изучению языка и автономному развитию своей языковой личности [9–18; 32].

Иноязычная грамматическая компетенция школьника понимается как его личностное психологическое новообразование, включающее наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и самостоятельно выражать определенный смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

В структуре «готовности» иноязычной грамматической компетенции школьника выделяются такие компоненты, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный. «Способность» понимается как единство когнитивного и поведенческого аспектов, т.е. коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения [19–26].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассмотрению особенностей учебно-познавательной активности обучающихся младшего подросткового возраста, показал, что организация автономного обучения будет эффективной при учете следующих возрастных психолого-педагогических особенностей учебно-познавательной деятельности обучающихся данного возраста:

– автономность, которая выражается в свободе от постороннего наблюдения и влияния и проявляется в желании обучающегося быть готовым и способным расширять и углублять свои знания, отрабатывать умения, решать самостоятельно выявленные, личностно-значимые

учебные проблемы, давая при этом адекватную оценку своим учебным достижениям и неудачам;
- любознательность, выражающаяся в желании познавать все новое, преодолевая любые трудности;
- развитие у обучающихся учебно-познавательной активности в процессе учебной деятельности;
- стремление обучающегося к построению индивидуальной образовательной траектории;
- стремление к общению с ровесниками, заинтересованность в оценке деятельности друг друга;
- формирование теоретического и критического видов мышления, избирательности, целенаправленности восприятия, становления устойчивого внимания, где особую роль играет повышение концентрации внимания.

В условиях широкого развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) их внедрение в образование сможет благоприятно повлиять на развитие автономности обучающихся и развития у них компетенций, представляющих интерес для данного исследования.

Проведенный анализ мультимедиа приложений, используемых для создания электронных учебных пособий, позволил нам остановиться на программе Multimedia Builder и инструментальной среде «Stratum 2000 Professional». Использование данных мультимедийных платформ в опытном обучении определило преимущества «Stratum 2000 Professional» [27–31].

Выявленные в первой главе теоретические закономерности легли в основу предлагаемой методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения.

Во второй главе – «Формирование иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения» – было дано описание разработанной методики формирования рассматриваемой компетенции, включающее цель, задачи, принципы, содержание и организационно-дидактические условия.

Постановка цели процесса организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование иноязычной грамматической компетенции, определена потребностью государства в обучающемся (будущем выпускнике), представляющем полилингвальную и поликультурную личность, готовую и способную самостоятельно планировать и конструировать свою учебно-познавательную деятельность с учетом непрерывного развития системы языка в условиях непрерывного образования.

Таким образом, цель организации автономной работы обучающихся для формирования их иноязычной грамматической компетенции состоит в том, чтобы вовлечь их в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование у них этого интегрального свойства личности. Данная цель позволяет определить следующие задачи:

- сформировать мотивы ведения автономной учебно-познавательной деятельности за счет использования мультимедийных технологий, интерактивных упражнений, создания лингвометодической среды; мотивов к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию своей личности;
- развивать способности рефлексии и самоконтроля в ходе автономного осуществления своей учебно-познавательной деятельности;
- развивать способности самостоятельно конструировать и планировать свою учебно-познавательную деятельность по формированию грамматических действий рецептивного, продуктивно-рецептивного и продуктивного характера;
- развивать творческие способности, умения выходить за рамки традиционного при выполнении заданий, способности самостоятельно изменять учебный процесс, максимально подстраивая его для достижения своей цели при ведении автономной деятельности.

Постановка цели и соответствующих задач определяет выбор принципов организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование их грамматической компетенции: принцип научности, принцип сознательности, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности, принцип прочности усвоения знаний, навыков и умений, принцип активности, принцип доступности, принципы открытости (незамкнутости) образовательной системы, диалогичности и нелинейности образовательного процесса.

При создании электронного учебного пособия «Английский для школьников» были учтены вышеописанные принципы и содержание обучения, представленное трехкомпонентной структурой: лингвистический компонент (формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции), психологический компонент (формируемые умения, навыки и компетенции, которые позволяют обучающимся пользоваться изучаемым языком при общении), и методологический компонент (овладение обучающимися приемами учения, развитием умений самостоятельного автономного обучения).

Проведенный анализ примерной основной образовательной программы по английскому языку определил структуру электронного учебного пособия «Английский для школьников».

Формирование иноязычной грамматической компетенции в рамках созданного электронного учебного пособия «Английский для школьников» строится с учетом сознательно-ориентированного подхода, который базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком, исходя из чего была сформулирована последовательность работы с пособием.

Электронное учебное пособие «Английский для школьников» состоит из двух взаимосвязанных между собой блоков: текстов для чтения и грамматического материала в таблицах.

Первый блок представлен небольшими по объему текстами, отвечающими следующим требованиям: они отражают коммуникативно-познавательные интересы и потребности обучающихся, соответствуют уровню сложности их речевого и языкового опыта в изучаемом языке и содержат информацию, интересную для обучающихся определенной возрастной группы; все тексты аутентичны и разнообразны по жанрам (художественные, публицистические, прагматические, научно-популярные).

Работа с текстом ведется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Второй блок представляет собой грамматику английского языка, систематизированную в таблицах. Каждое грамматическое явление, представленное в таблицах, сопровождается комплексом упражнений на отработку. Упражнения выстроены от простого к более сложному и заканчиваются тестом на контроль знаний. Упражнения небольшие по объему, поэтому при возникновении трудностей, обучающийся может вернуться к теории и затем снова выполнить сложное для него упражнение.

Грамматические упражнения представлены следующим: соотнесение; заполнение таблицы; раскраска; стрельба по мишеням; множественный выбор; раскрыть скобки; вписать слово; конструктор.

Оценивание является важной составляющей данного пособия.

После выполнения задания обучающийся может увидеть свою отметку. Она появляется в левом верхнем углу задания в меню выбора заданий. В данном пособии нами были выставлены следующие критерии оценивания: отметка «5» соответствует 90 % правильно выполненного задания, «4» –75 %, «3» –50 %, «2» – менее 50 %. Использование данных критериев позволяет сделать процесс оценивания объективным. Кроме этого, практически все задания имеют речевую оценку, которая выражена фразами «Good done», «Excellent», «Try again», а задания типа «Тест» и «Меткий стрелок» показывают процент правильности выполнения задания.

Проверка эффективности предложенной методики проводилась в ходе опытного обучения с сентября 2012 по май 2015 г. Данное обучение было направлено на решение следующих задач:

1. Апробировать методику формирования иноязычной грамматической компетенции школьников младшего подросткового возраста в режиме автономной деятельности и выявить ее эффективность.

2. Провести начальные, промежуточные и итоговые срезы по отобранным диагностическим методикам для выявления уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономной деятельности.

По результатам текущих и итоговых срезов определить уровень сформированности грамматической компетенции, рефлексивного компонентов готовности к автономной деятельности и направленности (мотивации) на приобретение знаний у обучающихся экспериментальных групп.

Исходя из определения иноязычной грамматической компетенции были замерены «готовность» (рефлексивность и мотивационный компонент) и «способность» (иноязычные грамматические знания, умения и навыки).

При оценке рефлексивности использовался опросник рефлексивности А.В. Карпова. Данный опросник позволяет дать комплексную оценку уровня развития перспективной, ретроспективной и ситуативной видов рефлексивности. Для оценки уровня мотивационного компонента была использована диагностика «Направленность на приобретение знаний», разрботанная Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой. В данной диагностике школьникам предлагалось выбрать ответ («*а*» или «*б*») на утверждение-вопрос. Каждому ответу соответствует определенное количество баллов (в соответствии с ключом). По набранной сумме баллов делается вывод о степени выраженности мотивации обучающегося на приобретение знаний. Уровень «способности» изучался модифицированным для данного исследования Solutions Placement Test, разработанным Oxford University Press для УМК серии Solutions. Данный тест состоял из 30 заданий с выбором правильного ответа из 4 возможных.

Обобщая результаты описательного анализа компонентов формирования иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономной деятельности, можно отметить, что на конечном этапе проведения опытного обучения у ряда обучающихся выявлен рост показателей рефлексивности, мотивации и способности.

Опытное обучение доказало эффективность предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся в результате создания условий для их автономной деятельности.

В заключении подводятся итоги исследования, определяются перспективы дальнейшей работы, делаются выводы и обобщения.

Уровень развития мультимедийных ресурсов позволяет обществу взглянуть по-новому на образовательную деятельность, открывая новые возможности, но и ставя при этом новые, более сложные, задачи. Бурное развитие информационных технологий, общедоступность компьютера, повсеместное использование сети Интернет и других информационных технологий – все это не могло не сказаться на такой традиционной области, как отечественное образование. В последние годы в образовательных учреждениях стали появляться сначала англоязычные, а затем и отечественные электронные энциклопедии, предоставляющие пользователям новые «степени свободы» нежели традиционные печатные издания. Вскоре стали появляться и принципиально новые учебные пособия – электронные.

В настоящее время создание таких пособий вышло за рамки отдельных исследований. Активные попытки их внедрения в учебный процесс позволили накопить некоторый опыт, который позволяет сделать вывод о том, что электронное учебное пособие является универсальным материалом,

актуальным, современным и эффективным средством обучения, в особенности при организации автономного обучения.

Данное диссертационное исследование посвящено разработке, теоретическому обоснованию и проверке эффективности методики формирования иноязычной грамматической компетенции школьников в режиме автономного обучения с использованием мультимедиа-технологий.

Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения базируется на положениях компетентностного подхода, в логике которого иноязычная грамматическая компетенция была рассмотрена через понятия «готовность» и «способность», что позволило расширить ее компонентный состав за счет включения в структуру «готовности» таких компонентов, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный.

Изучение психолого-педагогических особенностей младшего подросткового возраста применительно к обучению в автономном режиме, рассмотрение содержания обучения, представленного трехкомпонентной структурой (лингвистический, психологический и методический компоненты) и положений сознательно-ориентированного подхода позволило установить параметры построения процесса обучения, направленного на формирование иноязычной грамматической компетенции на интерактивной основе посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников». Полученные данные позволили максимально эффективно для решения поставленной цели выбрать мультимедийную платформу будущего пособия («Инструментальная среда Stratum 2000 Professional») и разработать методику формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения на интерактивной основе, эффективность которой была доказана результатами методических диагностик, проведенных в ходе опытного обучения.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы формирования иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения. Представляется актуальным более глубокое изучение проблемы организации автономного обучения, поиск более подходящих мультимедийных средств для решения поставленных задач; разработка новых курсов, направленных на формирование иноязычной грамматической компетенции в режиме автономного обучения.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя / Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: метод. пособие / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

9. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

10. *Безукладников, К.Э., Мерзляков, С.В.* Психолого-педагогические основы формирования грамматической компетенции школьника при автономном обучении иностранному языку // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/9. С. 2063–2067.

11. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43–47.

12. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

13. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

14. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

15. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

16. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

17. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

18. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

19. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

20. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

22. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

23. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

24. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

25. *Мерзляков С.В.* Возможности программ «MULTIMEDIA BUILDER» и «Инструментальная среда STRATUM 2000 PROFESSIONAL» в организации автономного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1; URL: www.science-education.ru/121-18754 (дата обращения – 25.12.2015).

26. *Мерзляков С.В.* Дидактическое сопровождение автономного формирования грамматической компетенции с использованием среды «STRATUM 2000 PROFESSIONAL» // Фундаментальные исследования. 2015. № 2/23. С. 5191–5195; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10007448 (дата обращения – 25.12.2015).

27. *Мерзляков С.В.* Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4; URL: www.science-education.ru/118-14295 (дата обращения – 25.12.2015).

28. *Мерзляков С.В.* Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2016.

29. *Мерзляков С.В.* Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2016.

30. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51–55.

31. *Санникова А.И., Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности учителя Международного бакалавриата: мультимедийно опосредованный контекст // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 75–78.

32. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

33. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

34. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

35. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

36. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

37. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

38. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23. www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004458 (соавт. в равных долях) (дата обращения: 25.12.2015).

39. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 378.147

Назарова Анастасия Владимировна
преподаватель кафедры немецкого и французского языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-58
e-mail: nachim18@rambler.ru

О ТРЕБОВАНИЯХ К ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Anastasiia V. Nazarova
Lecturer German and French Languages Department

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: nachim18@rambler.ru

ABOUT THE REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE MONOLOGUE SPEECH ON THE EXAMPLE OF THE GERMAN LANGUAGE

Аннотация. В условиях информатизации общества усиливается потребность в умении логично и связно излагать свои мысли на иностранном языке. Анализ методической литературы и личный опыт показывают, что современные бакалавры не всегда способны к порождению иноязычной монологической речи на должном уровне. Для решения этой проблемы была предложена система требований к продукту данного вида речевой деятельности, тексту. К требованиям относятся информативность, смысловая стройность, языковая насыщенность, уместность, правильность, выразительность, языковой уровень. Представлена краткая характеристика каждой позиции. Сделан вывод, что их наличие мотивирует говорящего к порождению более «качественного» высказывания, что в конечном итоге сказывается и на достижение более высокого уровня языковой подготовки.

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь, требования к иноязычной монологической речи, текст, языковое оформление, содержание высказывания.

Abstract. Due to the conditions of informatization of the society the need for the ability to express the thougts logically and coherently is increasing. The analysis of the methodological literature and personal experience show that modern bachelors

© Назарова А.В., 2016

are not always able to create a monologue speech in foreign language at the proper level. To solve this problem a system of product specifications was proposed (я по смыслу не очень понимаю куда девать this type of speech activity, text.) The specifications include informativity, notional harmony, language richness, relevance, correctness, expressiveness and the language level. Brief description of each position. It was concluded that their presence motivates the speaker to create more "qualitative" statements, which ultimately help to reach higher level of language training.

Key words: foreign monologue speech, specifications for foreign language monologue speech, text, linguistic arrangement, the content of the statements.

Участие в международных проектах, форумах и семинарах, выступление на международных конференциях, сдача международных языковых экзаменов стали неотъемлемой частью профессионального роста учителя иностранного языка. Обязательной составляющей их всех является умение в монологической форме логично и связно «формировать и формулировать мысли» (И.А. Зимняя), согласно заданному коммуникативному намерению.

Обучение иноязычной монологической речи осуществляется на протяжении всей вузовской подготовки. Однако проведенный системный анализ практического курса иностранного языка и результатов обучения данному виду речевой деятельности позволяет отметить, что при порождении устных монологических высказываний в языковом плане бакалавры предпочитают выбирать «простые» лексические средства, повторяющиеся грамматические структуры, имеются неточности в интонационном оформлении, в содержательном плане зачастую нарушается «программа смыслового развертывания» [1–4; 29–35].

На наш взгляд, данные «ошибки» возникают из-за отсутствия разработанной системы требований к конечному продукту иноязычной монологической речи, а именно к порождаемому тексту на иностранном языке.

Обратимся сначала к определению понятия «текст». Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение: «Текст – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность». С психологической точки зрения под текстом понимают «законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение». Философское понимание данной категории представляет собой «написанное высказывание, выходящее за рамки фразы, т.е. являющееся дискурсом и представляющее собой нечто законченное, единое и целое, наделенное внутренней структурой и организацией, соответствующей правилам кого-либо языка» [33].

Существуют и авторские определения. Так, И.Р. Гальперин рассматривает текст как «произведение речетворческого процесса, обладающего завершенностью, объективированное в виде письменного

документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [29, с. 18]. По мнению А.И. Горшкова, «текст – это выраженное в письменной или устной форме упорядоченное и завершенное словесное целое, заключающееся в себе определенное содержание, соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности, отграниченное от других подобных целых и в случае необходимости воспроизводимое в том же виде» [30, с. 269].

Проанализировав данные определения, очевидным становится, что ни одно из них не противоречит друг другу, а по некоторым позициям, например, с точки зрения архитектоники текста, даже имеются дополнения. Важным для нас является общая позиция представленных дефиниций – единство и связь языкового оформления и выражаемого содержания.

Отталкиваясь от установленного двуединства текста, были выявлены следующие требования к иноязычной монологической речи: информативность, смысловая стройность, языковая насыщенность, уместность, правильность, выразительность. Рассмотрим их подробнее.

Информативность. Данное требование напрямую связано с предметно-содержательным планом высказывания, его информационной насыщенностью. Перед говорящим возникает задача как можно более полно и точно отразить в своей речи главные явления, предметы и их взаимосвязь. Причем важно отметить, что чем «свободнее высказывается человек, тем больше смысловых связей он продуцирует, тем точнее он отражает действительность» [5–12; 28].

Смысловая стройность. Характеризуется установлением смысловых связей, отсутствием противоречий в языковом плане (сочетание слов, частей предложений), в структурном (сочетание предложений в тексте, четкое обозначение переходов от одной идеи/мысли к другой), а также в логике рассуждений. Смысловая стройность достигается за счет актуализации и отбора слов, которые максимально соответствуют называемым предметам и явлениям действительности, семантической близости выбранных слов, использования различных союзов, порядка следования предложений, повторов, вводных конструкций.

Языковая насыщенность. Богатство, разнообразие языкового оформления, которые проявляются в максимально возможном употреблении «сложных», неповторяющихся лексико-грамматических средств языка, необходимых для раскрытия темы. Другими словами, заявленное монологическое высказывание должно соответствовать определенному уровню языковой подготовки.

Согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком, выделяют три основных языковых уровня: A (A1, A2), B (B1, B2), C (C1, C2) [13–19]. В соответствии с ними были распределены все лексико-грамматические единицы. Говоря другими словами, при программировании текста на уровне B1 говорящий должен активно использовать ту лексику и те

грамматические структуры, которые соответствуют заявленной выше категории B1. Приведем пример из немецкого языка.

Список слов уровня B1: zweifeln an D., auslösen, hervorrufen, der ICE, absagen, der Angehörige, der Antrag, daher, darstellen, sich einigen, endgültig, das Vorstellungsgespräch, verurteilen, sich weigern, wahnsinnig, der Zusammenhang, zuverlässig и т.д. Грамматические структуры уровня B1: Infinitivsätze mit «um … zu», «damit», Relativsätze mit «der», «die», «das», Doppelkonjunktionen «entweder … oder», «weder … noch», Nebensätze mit «nachdem», «bevor», «seitdem», Konjunktiv II, Definitartikel, Satzklammer и т.д.

Уместность. Данное требование выступает в противовес предыдущему и проявляется в уместном выборе слова, выражения, синтаксической конструкции согласно заданному коммуникативному намерению. «Пестрота» в использовании разнообразных лексических единиц и грамматических конструкций могут затруднить восприятие текста.

Правильность. Проявляется в безошибочном грамматическом оформлением монологического высказывания, которое диктуется нормами кого-либо языка, а также в аутентичном произношении.

Хорошим примером вышеуказанных требований является представленный ниже отрывок иноязычной монологической речи бакалавра на тему «Welche Vor- und Nachteile hat für Sie das Internet?». Языковой уровень B2.

Man zählt das Internet zu einer der größten Erfindungen aller Zeiten. Und diese Tatsache ist nicht zu diskutieren. Mittels des Internets ist das Leben fast grenzenlos, perspektivreich und unternehmerisch geworden. Aber wie jedes Ding verfügt es über positive und negative Momente und Folgen. Was hat das Internet mitgebracht?

Auf der einen Seite stehen die Möglichkeiten frei zu handeln, in persönliche und geschäftliche Kontakte mit Menschen aus anderen Regionen zu treten, diverse Angebote zu benutzen und eigene Dienstleistungen anzubieten. …

Auf der anderen Seite birgt das Internet viele Risiken, z.B. Datenschutzprobleme. Man stellt Fotos, Texte, eigene Dateien ins Netz, indem man eigene Privatsphäre gegen etwas Bequemlichkeit tauscht. Eine andere Gefahr besteht darin, dass die Menschen sehr oft das Realleben durch das Online-Leben ersetzen. …

Das Internet hat unserem Leben ein noch schnelleres Tempo gegeben und uns rund um die Uhr erreichbar gemacht. Und dies halte ich für einen großen Nachteil. In diesem Zusammenhang wäre es nützlicher eine gewisse Zeit auf das Internet und alle seine Annehmlichkeiten zu verzichten. …

Выразительность. Монологическая речь должна привлекать внимание слушателей-адресатов и производить на них определенное впечатление. Это становится возможным благодаря правильно подобранным средствам интонации: фразовому логическому ударению, паузам, мелодике, темпу. Например, в следующем отрывке хорошо представлены логическое ударение, паузы и разные виды мелодики, характерные для немецкого языка [20–27].

Auf die Frage (пауза, восходящая мелодика) „Was für ein Reisetyp sind Sie (логическое ударение, восходящая мелодика, пауза)?“ kann ich antworten

(ровная мелодика), dass ich mich selbst zu allen (логическое ударение) zählen kann (ровная мелодика): Wanderlustigerin (восходящая мелодика), Bildungsreisende (восходящая мелодика), Nomade (восходящая мелодика), Strandsardine (нисходящая мелодика). Keine (логическое ударение) Reiseprioritäten gibt es in meinem Herzen (нисходящая мелодика).

Рассмотрев все требования, можно утверждать, что они позволяют наиболее точно представить, как должна выглядеть и даже звучать иноязычная монологическая речь студента. Совершенно очевидно и то, что их предъявление мотивирует и подталкивает говорящего к порождению более «качественного» высказывания, что в свою очередь сказывается на его итоговом владении языка и достижении более высокого уровня языковой подготовки.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века: учеб. пособие / М-во образования и науки Российской Федерации; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

2. *Безукладников К.Э.* Сетевой электронный портфолио учителя // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 47–49.

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. Пермь, 2007 (Сер. «Начало большого пути»).

4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 120–132.

5. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 283–294.

6. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата / Федерал. агентство по образованию; ПГПУ; М-во образования Перм. края. Пермь, 2008.

7. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Проектирование лингвоинформационных технологии обучения иностранному языку // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 6. С. 62–66.

8. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62–66.

9. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 2006. 144 с.

10. *Горшков А.И.* Русская словесность: от слова к словесности: 10-11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2010. 492 с.

11. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 159 с.

12. *Крузе Б.А.* Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы. // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 43-47.

13. *Крузе Б.А.* Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка: монография. Пермь, 2014.

14. *Крузе Б.А.* Лингвоинформационный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 108–111.

15. *Крузе Б.А.* Методическое проектирование лингвоинформационного образовательного пространства подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 9.

16. *Крузе Б.А.* Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–85.

17. *Крузе Б.А.* Парадигмальная характеристика лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 99.

18. *Крузе Б.А.* Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 84–87.

19. *Крузе Б.А.* Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 9/8. С. 1844–1848.

20. *Крузе Б.А*. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород, 2009.

21. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009.

22. *Крузе Б.А.* Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Федерал. агентство по образованию; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.

23. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э.* Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного

бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 149–164.

24. *Крузе Б.А., Еремеева Е.В.* Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 271.

25. *Крузе Б.А., Ожегова Е.В.* Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 80–85.

26. *Серова Т.С.* Информация, информированность, инновации в образовании и науке // Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь: Из-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2015. 442 с.

27. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/ (дата обращения: 18.08.2016).

28. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: регион. сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников и др. Пермь, 2009.

29. *Bezukladnikov K., Kruze B.* An Outline Of An Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 103.

30. *Bezukladnlkov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach To Esp Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201–206.

31. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 200. P. 393–397.

32. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. V. 154. P. 329–332.

33. *Bezukladnlkov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N.* Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 22. № 7. P. 903–910.

34. *Oskolkova V.R., Ozegova E.V., Kruze B.A.* The Competence-Based Approach In The Russian Federation: The Definition Of The Notion And Structure Of The Professional Competence Of A Future Teacher // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS.. P. 20–23.

35. *Zhigalev B.A., Vikulina V.A., Bezukladnikov K.E.* Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. V. 11. № 7s. P. 356–359.19.

УДК 37.022

Кравченко Наталья Владимировна
учитель английского языка

618200, Чусовой, Пермский край, Россия, e-mail: 49c942@mail.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ ПРОЕКТ

Natalya V. Kravchenko
English Teacher

618200 Chusovoy, Perm Krai, Russia, e-mail: 49c942@mail.ru

TO THE PROBLEM OF FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: A PLAY INTERACTIVE DRAMA RROJECT

Аннотация. Данная статья посвящена описанию интерактивного театрализованного проекта как одного из способов развития социокультурной компетенции младших школьников. Представлено определение социокультурной компетенции младших школьников, под которой понимается совокупность определенных качеств, умений, навыков и способностей личности, формируемых в процессе подготовки к межкультурной коммуникации и способствующих ее адекватному осуществлению. Представлено описание проектной деятельности, ее преимущества, теоретические и практические аспекты применение метода проекта в начальной школе. Подробно описаны цели и этапы проведения интерактивного театрализованного проекта и его специфика, к которой мы относим его театрализовано-игровой и интерактивный характер. Выделены и представлены четыре этапа реализации проекта – ориентировочный, организационный, собственно проектная деятельность и этап подведения итогов. Участие в данном проекте помогло обучающимся расширить их представление о своей культуре, познакомится с другой культурой, найти общее и отличное в данных культурах. Таким образом, можно сказать, что данный проект послужил одним из этапов в процессе формирования социокультурной компетенции младших школьников.

Ключевые слова: проект, театрализованная деятельность, игровая деятельность, интерактивность, социокультурная компетенция

© Кравченко Н.В., 2016

Abstract. In the given article the author considers theatrical activity of schoolchildren as a project, a didactic game and interaction giving arguments for each point. Moreover, it's recommended to use this kind of interactive theatric project as a means of forming social cultural competence at the elementary school level. The idea of the performance called «We celebrate New Year in Russia» held by the author of the article, and its realization and results are described in details. It is considered to be a didactic play, too, as it has all the features of this sort. It also involves interactivity, as the final stage of a project presupposes a discussion of the results with US-peers. The comparison of two holidays in different cultures follows it. As a result, while doing this project elementary school students learn to represent their own culture to the peers in the US, to compare cultures spotting similarities and differences in them. Thus, the project of this kind serves as a means of forming socio-cultural competence of elementary school students.

Key words: didactic game, theatricals, project, interactivity, socio-cultural competence

Обратившись к содержанию Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, можно увидеть, что одной из целей обучения иностранному языку является «формирование у школьников дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников зарубежных стран, с детским фольклором и образцами детской художественной литературы» [13]. Это в свою очередь создает предпосылки для формирования социокультурной компетенции в основной школе [14]. В младшем же школьном возрасте основами для формирования социокультурной компетенций является приобретение начальных навыков общения в устной и письменной формах с носителями иностранного языка; освоение лингвистических представлений; сформированность дружелюбного отношения к носителям другого языка [13].

К основным приемам формирования социокультурной компетентности на начальной ступени обучения относятся: 1) имитация традиций стран изучаемого языка, а именно: отмечание праздников и воспроизведение национальных обычаев, создание костюмов, рисунков, поздравительных открыток; 2) имитация ситуаций общения с иностранными сверстниками; 3) чтение и разучивание сказок, песен, стихов на изучаемом языке [6].

Анализ современной педагогической литературы и практики свидетельствует о том, что указанный перечень приемов может быть расширен за счет использования метода проектов и театрализованной деятельности. Несмотря на наблюдающийся всплеск интереса к проектным технологиям в конце XX – начале XXI в., сам метод проектов был предложен в прошлом веке американским педагогом Дж. Дьюи, а вслед за ним и У.Х. Киллпатриком, его учеником. В тот период метод проектов был использован в обучении для объяснения решения какой-либо проблемы, взятой из реальной жизненной практики [9, с. 146].

В России проектные методы обучения впервые были использованы С.Т. Шацким и его единомышленниками. Но начиная с 30-х гг. XX столетия постановлением правительства метод был осужден как недостаточно продуманный. Второе «рождение» метод проектов получил в связи с реформированием школьного образования, которое пришлось на последнее десятилетие XX в. Его применению в образовательном процессе посвящены книги, монографии и публикации в реферируемых изданиях. Неоспоримое преимущество данного метода заключается в том, что изучаемая тема не ограничивается рамками одного урока, а «выплескивается» во внеурочную деятельность. Среди других достоинств проектного метода стоит назвать создание осязаемого продукта, формирование способности подходить к решению ситуации нестандартным способом, развитие самоопределения (через апробирование своих сил) и повышение самооценки [4, с. 551].

Теоретическая основа использования метода проектов в начальной школе была разработана в трудах таких исследователей, как Т.В. Кузнецова, Н.Н. Новикова, О.В. Сафонова и других. Практический опыт успешного применения метода проектов при обучении иностранному языку описан в работах О.П. Агафоновой, О.В. Львовой, Л.И. Палаевой, М.К. Хуснетдиновой и др.. По мнению этих и других авторов, он является наиболее оптимальным при формировании универсальных учебных действий учащихся, готовности к сотрудничеству, конструктивной самостоятельной работе и субъектной позиции школьников в процессе обучения [1; 10; 15].

Мы использовали данный метод с целью формирования социокультурной компетенции младших школьников, понимаемой нами как совокупность определенных качеств, умений, навыков и способностей личности, формируемых в процессе подготовки к межкультурной коммуникации и способствующих ее адекватному осуществлению.

Обратимся к нашему опыту организации проектной деятельности учащихся на примере театрализовано-игрового проекта «Мы празднуем Новый год в России», для реализации которого были выбраны обучающиеся 3–4-х классов МБОУ СОШ №13 г. Чусового. Спецификой данного проекта является его театрализовано-игровой и интерактивный характер. Для театрализованной деятельности характерны следующие этапы выполнения группового проекта: выбор темы, разработка сценария, распределение и разучивание ролей, репетиции, подготовка костюмов, декораций, составление видеопрезентации и, наконец, сам результат – презентация видео своим сверстникам. Таким образом, театрализованную деятельность можно рассматривать как проектную [2]. Само же применение театрализованной деятельности в обучении иностранному языку особенно в младшем школьном возрасте имеет ряд преимуществ, поскольку она позволяет развивать коммуникативные умения, обеспечивает долгосрочное запоминание лексики, делает изучение иностранного языка активным, увлекательным процессом, что повышает мотивацию учащихся [16; 17] Еще одной особенностью проекта является его

интерактивный характер. Согласно толковому словарю С.А. Кузнецова, интерактивный означает «основанный на двусторонней связи между зрителем (слушателем, пользователем) и центральным узлом какой-либо системы (телестудии, радиостанции, компьютера и т.п.)» [12]. Однако поскольку слово интерактивный заимствованно в русский язык из с английского «interactive», то представляется целесообразным рассмотреть его толкование еще и в языке-первоисточнике. Согласно определению толкового словаря Вэбстера, под словом «интерактивный» понимается: 1) имеющий дизайн, позволяющий отвечать на действия или команды пользователя 2) требующий совместного выполнения или обсуждения чего-либо [11]. Из приведенных определений видно, что интерактивность подразумевает под собой взаимодействие человека с компьютером или между собой. В силу того, что в рамках выполнения данного проекта осуществлялось опосредованное взаимодействие российских и американских школьников (с помощью Интернета и видео), то он может быть назван интерактивным. Сейчас детально опишем этапы выполнения проектной работы.

Нами были выделены четыре этапа реализации проекта: ориентировочный, организационный, собственно проектная деятельность и этап подведения итогов проектной деятельности учащихся.

На первом этапе было необходимо найти коллег в США, заинтересованных в проведении проекта, определиться с темой и целью проекта и выбрать метод его реализации. Его назначение заключается в установлении деловых взаимоотношений с коллегами в США, заинтересованных в контакте и учебном обмене с российскими школьниками. В итоге в реализации данного проекта совместно с автором статьи приняли участие ее коллега из МБОУ СОШ № 13 г. Чусового, М.В. Микрюкова и учитель государственной начальной школы города Абелин, штат Техас, США, Kathy Bechtel. В ходе общения с педагогами были выбраны темы проектов: для русскоговорящих детей – «Мы празднуем Новый год в Росси», для англоговорящих – «Мы празднуем Рождество в США». Выбор тем обусловлен приближением названных праздников. Также были обговорены временные сроки реализации проекта, определены его цели.

В качестве целевых ориентиров обозначены: 1) формирование коммуникативной компетенции в рамках темы «Новый год»; 2) формирование умения представить свою культуру иноязычным сверстникам; 3) формирование умения сравнивать свою и чужую культуру, находить в них общее и отличное.

Основным методами осуществления проекта стали игровой, наиболее соответствующий возрастным особенностям младших школьников, и метод театрализации. Театрализация трактуется как метод обучения или воспитания детей средствами театра на основе комплексного использования всех выразительных средств театра. Включает в себя такие техники, как импровизация, ролевая игра, рассказ историй или сказок. Как видно из определения, театрализации присуще близкое природе ребенка игровое начало. Целесообразность использования игровых форм для данного возраста

обусловлена также способностью оптимизировать процесс перехода младших школьников к учебной деятельности как наиболее сложной в личностном плане. Еще одним важным положительным моментом в театрализованных постановках является то, что дети, играя определенную роль, перевоплощаясь в персонажа, полностью раскрепощаются и, даже допуская явные ошибки в речи, не теряются [3; 5; 18].

Второй этап связан с реализацией проекта. Он состоял из двух стадий – организационной и стадии непосредственной реализации проекта. Организационная стадия заключалась в вовлечении желающих детей в проект, организации места и времени проведения учебных занятий и репетиций. На этапе реализации проекта с детьми был составлен сценарий праздника (см. приложение). Языковые трудности устранены благодаря тому, что необходимая для реализации проекта лексика представлена и разучена с детьми после разработки сценария праздника.

После распределения ролей дети разучили текст. Также были проведены репетиции, чтобы школьники научились координировать текст с действиями. Затем подготовлены костюмы и другой реквизит. Завершающим этапом стала съемка празднования Нового года российскими детьми.

На заключительном этапе состоялся обмен видеоматериалом со сверстниками в США, которые в свою очередь представили празднование Рождества, и обсуждение видео в сравнении со своей культурой.

На итоговом этапе российским школьникам 3–4-х классов было предложено сопоставить эти два праздника (Новый год в России и Рождество в Америке), найти сходство и отличие. Праздники выбраны для сравнения в связи с тем, что они культурно наиболее близки. В итоге учащимися выявлено следующее сходства и отличия:

Сходство	**Отличие**
Оба праздника отмечаются зимой	Разная дата празднования – Новый год – 31 декабря, Рождество в США – 25 декабря
Главный герой праздника – веселый добрый старичок, дарящий подарки. И Санта Клаус, и Дед Мороз живут на севере	Разный повод для праздника: Новый год – смена календарного года, Рождество – рождение Иисуса Христа
Семейный праздничный ужин	В Америке главного героя праздника зовут Санта Клаус, в России – Дед Мороз. Санта Клаусу помогают эльфы, а Деду Морозу Снегурочка
Школьные вечеринки	
Символы и традиции праздника – елка, подарки, мишура, елочные игрушки, сладости, гирлянды	

В заключение приведем несколько отзывов учащихся-участников проекта: «Мне было интересно узнать о Рождестве в Америке, как оно там празднуется. Еще я поняла, что, хотя мы и живем в разных станах, у нас много общего», Аня, 10 лет. Игорь, 11 лет: «Участие в сценке помогло мне лучше понять традиции празднования Нового года, и я говорил на английском о нем!». Американские школьники высказались о проекте так: «It's amazing to know and see how New Year is celebrated in Russia! We are so much alike», − Tom, 11. «It was a great fun to be take part in the skid! It help me understand my culture and Russian one better», − Jessy, 10.

Таким образом, в ходе выполнения проекта школьники научились представлять свою собственную культуру сверстникам в Америке, сравнивать свою и чужую культуру, находить общее и различное в культурах. За счет того, что учащиеся представляли свою, а не чужую культуру был снят культурный барьер.

Следовательно, данный проект послужил одним из приемов в процессе формирования социокультурной компетенции младших школьников.

Приложение

Сценарий сценки

The 31 of December is coming soon. In Russia, we celebrate New Year on that day. Usually we decorate our houses and flats with lights and tinsel and put up a Christmas tree. Also we get New Year costumes and presents for each other. Before New Year 's Day, we write letters to Farther Frost with our wishes and send them by special mail.

Hurray! Today is the 31 of December. We go to a New Year party at school. We put on our New Year costumes, go to the hall and meet the leaders of the party. Then we call for Father Frost and Snow Maiden. Father Frost is Дед Мороз in Russian and Snow Maiden is Снегурочка. We play games together, do a circle dance and sing songs. At the end Father Frost and Snow Maiden give us presents (apples, oranges, sweets, juice, chocolate). After that, we wish each other Happy New Year and say goodbye.

Then we go to play outside. We play snowballs, make a snowman and toboggan. When we come back home, we have a holiday dinner with lots of salads, fruit and sweets. At 12 o'clock we listen to Putin's speech on TV. Putin is the president of Russia. We also wish each other happiness, good health and a lot of friends. Then we go to the Christmas tree and get our presents. Afterwards we go outside, enjoy crackers or sparklers and say Happy New Year to each other.

By the way, do you want to know what happens to a Christmas tree after New Year's? Yes? Ok, we have a contest for the most lasting real Christmas tree!

So, that's what we usually do for New Year's in Russia. We hope you enjoyed our story and video. Happy New Year to YOU! С Новым Годом!!!

Список литературы

1. *Агафонова О.П.* Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников в процессе обучения иностранному

языку: автореферат. СПб, 2011. [Электронный ресурс] URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/metod-proektov-kak-sredstvo-formirovanija-subektnoj-pozicii-mladshih-shkolnikov-v.html (дата обращения: 01.02.2016 г.).

2. *Аристова Е.А.* Дидактический театр как интерактивный метод обучения иностранным языкам // Формирование гуманитарной среды в ВУЗе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход: матер. XIII Всер. науч.-практич. конф. (г. Пермь, 24–27 апреля). Пермь 2015.

3. *Ежов П.Ю.* Интерактивные средства театрализации в системе формирования коммуникативно-творческих способностей младших школьников. // Современные проблемы науки и образования, 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12604 (дата обращения: 01.02.2016 г.).

4. *Латышина Д.И.* История педагогики. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 603 с.

5. *Любецкая Л.И., Шалабаева С.А.* Театрализация как средство повышения мотивации при обучении английскому языку [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/567237/ (дата обращения: 01.02.2016 г.).

6. *Моногарова С.А.* Повышение социокультурной компетенции учащихся. ИКТ на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/617447/ (дата обращения: 01.02.2016 г.).

7. *Павелко Р.О.* Возрастная психология [Электронный ресурс]. URL: http://uchebnikionline.com/psihologia/vikova_psihologiya_-_pavelkiv_rv/inshi_vidi_diyalnosti_molodshomu_shkilnomu_vitsi.htm (дата обращения: 01.02.2016 г.).

8. *Полат Е.С.* Метод проектов [Электронный ресурс]. URL: http://wiki.iteach.ru/images/4/4e/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%82_%D0%95.%D0%A1._-_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2.pdf (дата обращения: 01.02.2016).

9. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 680 с.

10. *Теплоухова Л.А.* Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектных технологий: диссертация. Пермь, 2012. С. 150–151.

11. Толковый словарь Merriam-Webster [Электронный ресурс]. URL: http://www.merriam-webster.com/dictionary/interactive (дата обращения: 01.02.2016 г.).

12. Толковый словарь Кузнецова [Электронный ресурс]. URL: http://enc-dic.com/kuzhecov/Interaktivn-57596.html (дата обращения: 01.02.2016 г.).

13. ФГОС начальная школа 1–4 классы. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/new_standards/3 (дата обращения: 01.02.2016 г.).

14. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://uchkopilka.ru/gosstandarty-obrazovaniya/gosstandarty-obshchego-

obrazovaniya/33-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-anglijskomu-yazyku (дата обращения: 01.02.2016).

15. *Хуснетдинова М.К.* Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов: автореферат. М., 2009 [Электронный ресурс] – URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-samostojatelnosti-mladshego-shkolnika-na-osnove-metoda-proektov.html (дата обращения: 01.02.2016 г.).

16. *Desiatova L.* Using different forms of drama in the EFL classrum. // Humanising learnguage teaching, issue 4, 2011 [Электронный ресурс] – URL: http://www.hltmag.co.uk/aug09/sart07.htm (дата обращения: 01.02.2016 г.).

17. *Serife Demircioglu.* Teaching English vocabulary to young learners via drama. Procedia: Social and Behavioral Sciences 2, 2010. С. 439–443 [Электронный ресурс] – URL: http://www.academia.edu/6739742/Teaching_English_vocabulary_to_young_learners_via_drama (дата обращения: 01.02.2016 г.)

18. What is the dramatization method of teaching? [Электронный ресурс]. URL: http://www.ask.com/education/dramatization-method-teaching-8f4d8c385a1036b4 (дата обращения: 01.02.2016 г.).

УДК 811.1(072.2)

Оборина Анастасия Игоревна
студентка факультета иностранных языков

Гангнус Наталия Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-58
e-mail: pedagog@pspu.ru

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ИНТЕРЕСНЫМ?

Anastasiia I. Oborina
Student of the Faculty of Foreign Languages

Natalia A. Gangnus
Ph.D., Associate Professor of the Department of Pedagogy

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: pedagog@pspu.ru

JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT AND FOREIGN LANGUAGE: HOW TO MAKE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE INTERESTING?

В настоящее время без особых усилий можно отследить тенденцию интенсификации и усложнения учебного процесса. Это касается не только старшеклассников и студентов, а, как ни странно, в первую очередь младших школьников.

Уже с первого класса от учеников требуют высокой активности, максимальной заинтересованности и беспрерывного усердия в учебной деятельности, забывая порой о специфике младшего школьного возраста.

Младшее школьное детство – это период (7–11 лет), когда происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности. Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу, а границы этого возраста совпадают с периодом обучения в начальной школе.

© Оборина А.И., Гангнус Н.А., 2016

Для этого периода характерны доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных и эмоциональных потребностей ребенка; доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов; возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой.

Именно родители и учителя могут лучше всего привить младшему школьнику интерес к той или иной области, школьному предмету и пробудить у ребенка мотивацию развивать возникший интерес и заниматься интересующей его сферой.

Большой движущей силой активности и развития человека является интерес. Интерес – это окрашенная положительными эмоциями и прошедшая стадию мотивации потребность, придающая человеческой деятельности увлекательный характер. Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности. Наряду с интересом важной побудительной силой активности человека являются мотивы деятельности и поведения. Мотив как понятие обозначает такое субъективное отношение личности к деятельности, в основе которого лежит сознательно поставленная и определенным образом обоснованная цель [5, с. 58].

Рассмотренные положения показывают, что только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта [5, с. 59].

Мотивация: что обозначает данное понятие? Для чего она служит, в каких случаях можно говорить о необходимости развития потребностно-мотивационной сферы?

Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Когда у человека есть мотивация, стимул, ему хочется действовать, работать, творить, стремиться к лучшим результатам осуществляемой им деятельности. В этот момент им движет внутренний сильный порыв, ему хочется достигать новых высот, получать достойные результаты проделанной работы. И достичь высоких результатов можно только в том случае, когда человек действительно нацелен на них.

Казалось бы, простая истина, известная и понятная каждому. Но на самом деле замотивировать и настроить себя на положительный результат совсем непросто и далеко не каждый способен осуществить это самостоятельно. В чем

же заключается основная причина отсутствия мотивации у людей осуществлять ту или иную деятельность?

Мы часто говорим себе: «Просто нет настроения, желания, просто лень». В этих словах, по сути, и содержится ответ. Но все не так просто.

Безусловно, без собственного настроя и желания ничего не получится. Настрой и желание являются главными условиями достойного результата деятельности. Если хочется достичь чего-либо, нужно работать, трудиться и самосовершенствоваться.

Не смотря на это, даже взрослые люди, порой, не могут собраться и взять себя в руки, чтобы встать на путь достижения целей. Что же тогда говорить об их детях – младших школьниках, у которых также зачастую отсутствует всякая мотивация, в первую очередь, к учебе и получению новых знаний.

В статье Д.И. Фельдштейна «Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития» речь как раз идет о возможных причинах отсутствия мотивации у детей: «Сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая играет роль источника развития, поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество. У каждого века был свой идеал, идеал же современности очень бледен и сомнителен − это хорошо приспособленный человек без проблем» [4, с. 2].

Отсутствие мотивации у детей связано с их непониманием и оторванностью от реальной жизни, с равнодушием, которому они учатся у взрослых, которые все больше отчуждаются от мира детства: «Сегодня ребенок поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано, вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития» [4, с. 3].

Так, с каждым годом взросления этот поток информации все больше влияет на сознание ребенка, направляя его силы на глупые вещи и уводя его интересы в иное, отличное от «здоровых» увлечений русло развития. Именно поэтому в первом классе начальной школы почти у всех учащихся наблюдается стремление и желание учиться, узнавать все новое и необычное, получать новые знания в разных областях, но мотивация многих школьников с каждым годом обучения снижается в силу того, что ненужная детям информация

буквально поглощает их сознание. Им становится уже не так интересно ходить в школу, уроки им кажутся скучными и монотонными, от отсутствия интереса к осуществляемой деятельности детский организм устает вдвое быстрее, плюсом к этому еще идут домашние задания, которые должны выполняться школьниками.

Здесь необходимо отметить, что немаловажную роль в данной ситуации играют и родители. Не секрет, что в большей мере на плечах родителей лежит ответственность за успехи ребенка, его успеваемость, интеллектуальное развитие и психологическое состояние. Именно родители должны помогать ребенку справляться с возникающими из внешней среды трудностями и противодействовать всему негативному, но на сегодняшний день наблюдается тенденция снижения роли и участия родителей в жизни детей. В некоторых семьях можно сегодня отследить низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Кроме того, значительное число нынешних родителей переносят множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода *«наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности.* А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе [4, с. 5].

Таким образом, в силу всего вышесказанного у ребенка отсутствует всякая мотивация к познанию нового, что, бесспорно, оказывает определенное влияние на успеваемость.

В этом плане проблема повышения у младших школьников мотивации к изучению иностранного языка является актуальной и востребованной, что близко и мне, студентке факультета иностранных языков.

Все школьные предметы требуют от учащихся предельного внимания, усидчивости, терпения, выдержки, способности мыслить творчески, нестандартно. Сегодня учителя вынуждены находиться в рамках предложенных государством ФГОСов – федеральных государственных образовательных стандартов [3], в которых четко и подробно прописаны все основные положения и тонкости организации и ведения образовательного процесса.

По нашему мнению, у стандарта, бесспорно, есть некоторые недочеты, естественно, отражающиеся и на детях, которые часто страдают от несправедливо поставленной оценки, большого количества домашних заданий, порой неинтересной и неувлекательной деятельности на уроках, недостаточного внимания со стороны учителя и многого другого. Стоит подчеркнуть, что часто учителя забывают об индивидуальном подходе к каждому ученику, прописанном в стандарте. Учителя не всегда помнят и о том, что все дети разные, что «в современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются и реальные изменения современного ребенка: снизились когнитивное развитие, энергичность детей, уровень

развития сюжетно-ролевой игры, избирательного внимания, детской любознательности и воображения, социальной компетентности; возрастает количество детей с эмоциональными проблемами из-за постоянного состояния напряженности, связанного с чувством незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении» [4, с. 7].

Педагоги действуют по прописанному стандарту, невзирая на уровень осознанности и подготовленности каждого ученика в отдельности. В особенности учителям иностранных языков стоит обращать на это пристальное внимание.

Иностранный язык для ребенка – что-то совершенно новое, неизведанное, немного странное и другое. Иной мир. Мир, в котором живут другие люди – иностранцы. Люди, которые не понимают нас, русских. У этих людей другой язык, другая страна, чаще и другая жизнь, следовательно, другие порядки. Ребенок во втором классе начинает понимать, что ему это все предстоит узнать и изучать все школьные годы. Здесь, по моему мнению, необходим особый подход. Ведь с цифрами и буквами ребенок обычно уже знаком до школы, окружающий мир им тоже уже изучен, музыка и занятия физкультурой ему знакомы и понятны, а вот что касается иностранного языка, то он, скорее всего, будет ребенку более чужд, незнаком и непонятен, нежели остальные школьные предметы, конечно, при условии того, что в дошкольном возрасте родители не уделяли внимание знакомству ребенка с иностранными языками [1, с. 8, 89].

Мало того, что иностранный язык – это неизведанный мир для учащихся, важен еще и тот факт, что изучение иностранных языков – одно из самых трудных и энергозатратных занятий, особенно для младшего школьника [2, с. 103]. Сначала у него может присутствовать мотивация в силу интереса к изучению другого языка и в силу увлекательных и необычных форм работы на уроках, но как только у ребенка начинает что-то не получаться, как только он перестает понимать правила грамматики или фонетики, как только у него образуется какой-то пробел в знаниях и последующий материал не усваивается в силу этого пробела, ребенок падает духом и опускает руки. Чаще происходит так, что родители не в силах помочь своему ребенку, так как сами не владеют иностранным языком, при этом они считают, что в начальной школе материал на уроках примитивный и простой, и их помощь или помощь репетитора, к примеру, пока не требуется.

Вследствие этого в какой-то момент у ребенка накапливается непонимание, большое количество домашних заданий не только по иностранному языку, но и по другим школьным предметам, и возникает отсутствие контакта с учителем, так как учитель работает по стандарту и часто ориентируется исключительно на программу обучения иностранным языкам, где подача всего материала прописана по часам на каждый урок.

Замотивировать учащихся впоследствии бывает уже затруднительно, так как объем изучаемого материала на уроках иностранного языка только увеличивается, темп изучения новой лексики, правил грамматики и фонетики

достаточно интенсивный. Стандарт требует от учеников не только интенсивного усвоения материала, но и постоянной умственной активности на занятиях. Изучение иностранного языка предполагает формирование у учащихся лексических и грамматических навыков, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, способности как можно быстрее заговорить и писать на изучаемом иностранном языке, уметь воспринимать иностранную речь на слух [2, с. 64].

Все это дается довольно трудно ученику начальной школы, который помимо школы занят еще и в различных дополнительных развивающих кружках и секциях.

В подобной ситуации учитель и, конечно же, родители играют главную роль [2, с. 109]. Именно родители дома и учитель в школе должны создавать такие условия, в которых ребенок «не перегорит» от всей нагрузки. Однако стоит отметить, что это очень тонкая грань, которую легко перейти. Интерес ко всему может исчезнуть в момент.

Я остановлюсь подробнее на роли учителя иностранного языка [2, с. 97]**.** Наука сложная, следовательно, младшим школьникам ее необходимо подавать максимально доступно и интересно, руководствуясь основными общедидактическими принципами доступности, посильности, наглядности, индивидуализации, сознательности и системности [2, с. 199]**.** Очень важен каждый из этих принципов. Задания, как в рамках урока, так и данные на дом, должны соответствовать возрастным особенностям и уровню подготовленности учащихся. Особенно на уроках иностранного языка важно наличие наглядности и яркости. При объяснении и подаче нового материала или же при повторении уже изученных когда-либо правил – неважно. Важно то, что подаваемые детям материал и задания должны быть красочными, интересными, увлекающими детей и посильными. Только в этом случае можно надеяться на то, что дети что-либо поймут и усвоят. Только при условии создания ситуации успеха учитель и учащиеся получат желаемые результаты в изучении иностранного языка.

Это не значит, что задания должны быть очень легкими, но если учитель понимает, что данный материал классом не усвоен, то, несмотря на программу и стандарт, учителю важно найти субъектный подход к каждому ученику и объяснить материал максимально доступно, уделив, возможно, именно организации тренировки больше времени.

Детям важно знать, что они работают не зря, что в их деятельности есть прогресс. Им важно повторение пройденного материала. Они нуждаются в создании ситуации успеха, и это как раз касается не только жизни и деятельности в школе, но и вообще их повседневной жизни. Чтобы ребенок вырос уверенным в себе и своих силах, ему нужна поддержка, помощь и подбадривания со стороны старших. Ни учитель, ни родители не имеют права высмеивать ребенка за его ошибки и неудачи, из-за этого он станет замкнутым. Не стоит упрекать его за непонимание, иначе он учится жить с чувством вины. Необходимо хвалить ребенка, и тогда он научится быть благодарным. Если

ребенка поддерживать, он научится ценить себя и свои труды, что, бесспорно, очень важно.

Подводя итоги всего вышесказанного, повторюсь, что наличие мотивации у младших школьников к учебно-познавательной деятельности, а именно к изучению иностранного языка, является важнейшим аспектом, которому стоит уделять особое внимание. Бесспорно, объем нового и незнакомого материала огромен, и чтобы избежать давления на учащихся, которое может оказывать этот материал, необходимо осуществление моральной поддержки школьникам как родителями, так и учителями.

Учителя должны сделать свои уроки максимально интересными и увлекательными, так как именно скучные и монотонные уроки, отсутствие внимания и помощи учителя, непонимание и недоступность материала учащимся являются одними из главных причин снижения интереса и мотивации учащихся.

Не секрет, что существует достаточное количество игровых приемов, которые отлично способствуют повышению мотивации школьников. Эти приемы и следует использовать учителям. Ведь именно от них в наибольшей степени зависят результаты учащихся в изучении иностранного языка. Это огромная ответственность и сложная миссия учителя – научить учиться. Научить так, чтобы ребенок не только сам понял и усвоил материал, но и смог в будущем им оперировать и, что очень важно, решать реальные жизненные ситуации.

Поддержание мотивации в процессе обучения у младших школьников – очень трудная задача, и с этой задачей в нашей жизни доверено справиться только по-настоящему компетентному, отзывчивому, справедливому, готовому помочь, образованному, терпеливому, трудолюбивому, творческому и усердному человеку – учителю.

Список литературы

1. *Никитенко З.Н.* Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: учеб. пособ. для студентов педвузов. М.: Прометей, 2013. 288 с.

2. *Тряпицына А.П.* Педагогика. Стандарт третьего поколения: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2014. 304 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: минобрнауки.рф.

4. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической образования. 2010. № 2. С. 21.

5. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.

Электронное научное издание

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2016

В 2 частях

Часть 2

Электронный научный журнал

Ответственный редактор серии
Косолапова Лариса Александровна

Ответственные редакторы выпуска
Безукладников Константин Эдуардович
Крузе Борис Александрович

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
Подписано в печать . Формат 60x90 1/16
Набор компьютерный. Бумага ВХИ. Печать цифровая

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