

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

научный журнал

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



OF THE  
ADVANCEMENT  
AND  
PROFIC  
Learning  
OR THE  
PARTIT  
SCIENCE  
Nine B

Written in Latin

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

*Baron of*  
*Francis Bacon*

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

11  
2015  
Часть XII



ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

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

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

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

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

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

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

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

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

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

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

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Голубцов Максим Владимирович

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Абдуллаев Н. М.**

Методика проведения занятий по физической культуре с учащимися лицеев и колледжей с ослабленным здоровьем ..... 1231

#### **Аксёнова Н. В., Волков С. Ю., Селиверстов И. С.**

Karoshi phenomenon as one of the Japanese cultural peculiarities in business communication ..... 1233

#### **Аксенова А. А., Федюченко В. Ю.**

Диагностика процесса обучения школьников .. 1237

#### **ААксенова А. А., АФедюченко В. Ю.**

Тестовый контроль обучения ..... 1239

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Classification of video activities..... 1241

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Teaching speaking through feature films..... 1244

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Teaching writing through films ..... 1247

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Designing language teaching activities for feature films ..... 1250

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Teaching vocabulary through films..... 1255

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Teaching grammar through films..... 1258

#### **Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**

Selecting video for language teaching..... 1261

#### **Атоев Э. Х., Савриев Ш. М.**

Определение диагностических целей и задач при разработке педагогических тестов ..... 1263

#### **Атоев Э. Х., Савриев Ш. М.**

Определение диагностических целей и задач при разработке педагогических тестов ..... 1265

#### **Ахмедова Г. Х.**

Тенденции формирования гармонично развитой личности в образовательной школе ..... 1266

#### **Бабаян Л. К., Штец А. А.**

Современные проблемы становления фонематического слуха у первоклассников .... 1268

#### **Бабаян Л. К., Штец А. А.**

Влияние фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку ..... 1270

#### **Бакало Д. И., Шишковская Ю. В.**

Повышение внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка в условиях информационно-обучающей среды ..... 1273

#### **Балтаева А. К., Бабжанова Р. Ж.**

Развитие интереса к профессионально-ориентированному иностранному языку у студентов Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина ..... 1275

#### **Березина О. С.**

Формирование информационной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам ..... 1277

#### **Болсуновская Л. М., Кемерова Н. С.,**

#### **Осадчий В. К.**

Актуальные аспекты организации дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ..... 1280

#### **Боровик С. С.**

Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях ..... 1283

#### **Буркина В. А., Титова Е. И.**

Педагогические технологии в модульном обучении в системе высшего образования ..... 1285

<b>Бутакова Т. И., Сидоренко Т. В.</b> Ретроспективная характеристика методик профессионально ориентированного обучения иностранному языку в российских технических вузах..... 1286	<b>Гаврилова Е. В., Зырянова В. В.</b> Фамилистические представления в контексте личностного смыслообразования..... 1313
<b>Вебер Е. П.</b> Значение формирования и развития статуса «ученик» в начальной школе ..... 1289	<b>Глухов Д. Н., Кошутина Е. В.</b> Формирование дисциплинарной ответственности у учащихся старших классов..... 1316
<b>Владимиров В. А.</b> Информационная безопасность личности.... 1294	<b>Гомбоева Д. О.</b> История российско-китайских отношений в сфере образования и их современное состояние в аспекте академической мобильности ..... 1318
<b>Власов Д. А., Синчуков А. В.</b> Технологии WolframAlpha в системе подготовки бакалавра экономики (на примере задачи о вероятности попадания случайной величины в заданный интервал)..... 1298	<b>Горбунова Е. Е.</b> Классификация методов обучения в современной педагогической науке..... 1322
<b>Володина И. А.</b> Предметно-развивающая среда в ДОУ в условиях реализации ФГОС ..... 1301	<b>Гутарева Н. Ю.</b> Обучение фразеологическим единицам и типология фразеологического материала в рамках профессионального общения ..... 1324
<b>Воробьева И. М.</b> Усиление роли инженерного образования и практической составляющей образовательных программ в техническом вузе ..... 1304	<b>Гутарева Н. Ю.</b> Современное образование и воспитание личности человека ..... 1326
<b>Воробьева Т. П.</b> Выбор типа доминирующего обучения для учащихся средней общеобразовательной школы ..... 1307	<b>Гутарева Н. Ю.</b> Обучение фразеологии в рамках делового общения на примере русского и английского языков..... 1328
<b>Воробьева И. М.</b> Опыт дуального образования как возможный путь повышения эффективности профориентации будущих абитуриентов и профессиональной подготовки студентов технических вузов .... 1310	<b>Гутарева Н. Ю.</b> Овладение иностранным языком с точки зрения лидера..... 1330
	<b>Деева О. В., Сидоренко Т. В.</b> Некоторые шаги к модернизации вузовского языкового образования в России ..... 1332



## ПЕДАГОГИКА

### Методика проведения занятий по физической культуре с учащимися лицеев и колледжей с ослабленным здоровьем

Абдуллаев Нуритдин Машраббаевич, преподаватель  
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

*Ключевые слова:* занятия, методика, колледж, лицей, физический культура, физический воспитания, здоровья, нагрузка, упражнения, эффект.

В нашей стране правительство уделяет большое внимание охране здоровья подрастающего поколения, гармоничному развитию личности, повышению массовости физической культуры и спорта. Общество должно быть заинтересовано в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым, жизнерадостным, готовым к защите Родины. Поэтому, нужно организовывать ежедневные занятия всех учащихся физической культуры на уроках, во внеурочное время, в спортивных секциях, создавать для этого необходимые условия. Надо поставить вопрос так, чтобы каждый ученик смолоду заботился о своем физическом совершенствовании, обладал знаниями в области гигиены и медицинской помощи, вел здоровый образ жизни.

Практика показывает, что существенного улучшения здоровья и физического развития не отмечается. Среди учащейся молодежи велик процент с неудовлетворительным состоянием здоровья, предрасположенностью к частым заболеваниям, нарушениями осанки и опорно-двигательного аппарата, нервно-психологическими отклонениями, кардиологическими, нарушениями зрения. Растущий организм особенно нуждается в мышечной деятельности, поэтому недостаточная двигательная активность может привести к развитию целого ряда заболеваний. В особо неблагоприятном положении оказываются подростки, перенесши какое-либо заболевание. Весь уровень современных знаний свидетельствует о том, что таким учащимся особенно необходима двигательная активность, причем не только в образовательных, но и в лечебно-профилактических целях.

Отрицательное влияние дефицита в двигательном режиме подростков усугубляет возникновение «ножниц» между физическим развитием и физической подготовленностью, что выявляется, в частности, при призыве на военную службу.

В последние годы все больше учащихся лицеев и колледжей имеют отклонения в физическом развитии. Для того, чтобы правильно выбрать начальную физическую нагрузку на занятия необходимо определить степень физического развития, подготовленности, функционального состояния и адаптации организма к мышечной деятельности.

Для определения физического развития проводят антропометрические измерения. В практической работе наиболее важным показателем является: вес, рост, жизненный индекс, по которому можно судить о гармоничности физического развития и степени избыточного веса.

В качестве показателей физической подготовленности могут быть использованы функциональные пробы и тесты, например, тест Купера. Тесная взаимосвязь между сердечно-сосудистой и дыхательной системами с одной стороны, и физической работоспособностью организма с другой, позволяют использовать ряд показателей кровообращения и дыхания в условиях напряжения этих систем для оценки адаптации организма к мышечной работе. Наиболее ценны в диагностическом отношении для оценки функционального состояния организма — приседания за 30 секунд. По изменению ЧСС можно судить о приспособляемости аппарата кровообращения к заданной нагрузке. Нормальной реакцией на пробу с 20 приседаниями за 30 секунд считается учащение пульса в пределах 60–80% от исходной величины. Функциональное состояние сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем определяется с помощью ортостатической пробы. Разница между показателями ЧСС в горизонтальном и вертикальном положениях не должна превышать 20 ударов в минуту. Выраженное покраснение или побледнение лица, одышка, значительное потоотделение, дрожание рук также свидетельствует о неблагоприятной реакции на нагрузку.



Основная опасность, которая может помешать эффективному использованию физических упражнений на первом этапе занятий, заключается в перегрузке слабо — подготовленных и ослабленных подростков. С этой целью обычно определяют интенсивность нагрузок, исходя из состояния наиболее слабой стороны в физическом развитии и физической подготовленности. Пристального внимания заслуживает сердце. Аппарат кровообращения и дыхания, которые после перенесенного заболевания надолго становятся уязвимыми.

Исключительно важно, применение в начальном этапе занятий физическими упражнениями, активного отдыха в виде чередования работы мышц. Активный отдых, способствующий ускоренному восстановлению реакций кровообращения и дыхания после физических нагрузок, целесообразно осуществлять в форме включения кратковременных (10–15 сек) упражнений для других мышечных групп. В первоначальном периоде обучения, основным направлением является постепенное повышение общей работоспособности, физического развития и защитных сил организма, его сопротивляемости по отношению к неблагоприятным факторам окружающей среды и на этом «фоне» развитие у подростков основных физических качеств, а также двигательных умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

После определения физического развития и физической работоспособности каждого учащегося, необходимо «разбить» группу на подгруппы в соответствии с их подготовленностью. И для каждой подгруппы определить интенсивность первого и последующих занятий. На занятиях целесообразно придерживаться общепринятой структуры занятий по физическому воспитанию. Однако, в его организации и методике проведения есть особенности: в начале подготовительной части необходимо сделать подсчет ЧСС и дыхательные упражнения. С целью контроля за правильным распределением нагрузки, на первом же занятии надо научить измерять частоту пульса (за 10 сек). Такой подсчет проводят 4 раза в каждом занятии: до урока, в первую минуту, в середине основной части и через 5 минут восстановительного периода.

Задачей подготовительной части занятия является подготовка организма к выполнению основной работы, поэтому ее длительность и интенсивность не должны переходить границ функциональных возможностей организма занимающихся. Длительность этой части зависит от контингента, их физической подготовленности и задач, стоящих перед занятием.

Основная часть предусматривает изучение нового, повторение или закрепление пройденного, решает основную задачу занятия: развитие и совершенствование у учащихся двигательных умений и навыков, основных физических качеств. Учебный материал надо расположить таким образом, чтобы обучение новому упражнению проходило в первый период основной части, а затем идет повтор ранее изученных упражнений, особенно это касается упражнений, требующих точности повторения, упраж-

нения с напряжением должны чередоваться с упражнениями на расслабление и дыхание. Игры, эстафеты лучше проводить в конце основной части.

Задача заключительной части привести организм в относительно спокойное состояние, снять нервное возбуждение, восстановить дыхание, можно включить упражнения на внимание.

В конце занятия необходимо подвести итоги, проанализировать успехи и неудачи каждого учащегося и обязательно дать задание на дом. На занятиях с учащимися с ослабленным здоровьем большое значение имеют наблюдения преподавателя, за внешними проявлениями реакции организма занимающегося, по которым он может индивидуально дифференцировать мышечную нагрузку.

Физическое воспитание учащихся проводится на протяжении всего периода обучения и осуществляется в следующих формах:

- учебные занятия по расписанию
- самостоятельные занятия
- физические упражнения в режиме учебного дня
- массовые оздоровительные, физкультурные и туристические мероприятия.

Основной формой организации физического воспитания является занятие по учебному расписанию, где преподаватель в наибольшей степени реализует весь комплекс задач. Особое значение групповых учебных занятий определяется их исключительно высокими возможностями как средства воспитания, оздоровления и обучения. На учебных занятиях применяют наиболее интенсивные физические нагрузки и обеспечивают комплексное использование средств физической культуры. Проводимые под непосредственным контролем преподавателя учебные занятия играют роль своеобразного «эталона» в определении максимально допустимой интенсивности и других особенностей физических нагрузок.

Необходимой составной частью процесса физического воспитания и оздоровления учащихся подготовительной группы являются самостоятельные занятия, так как занятие не может обеспечить решение всех задач, стоящих перед физическим воспитанием. Однако, отношение большинства учащихся к таким занятиям, оставляет желать лучшего. Именно преподаватель должен пробудить у учащихся заинтересованность к таким занятиям, в том числе, и личным примером. Домашние упражнения, относящиеся к самостоятельным заданиям, решают следующие цели: самостоятельная работа по формированию предусмотренных программой двигательных навыков и умений, коррекции некоторых нарушений осанки, улучшение слабых сторон в физическом развитии, совершенствование навыков произвольного управления дыханием, освоение навыков самоконтроля за реакциями организма на физические нагрузки. В процессе самоконтроля учащиеся регистрируют субъективные показатели физического развития, закалывания, способные существенно улучшить состояние ослабленного заболеванием организма.



Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при любом заболевании, при любом отклонении в физическом развитии могут быть найдены специальные средства и методы для занятий физическими упражнениями. При использовании которых, необходимо дифференцировать величину функционального напряжения, приходящего в процессе применения различных форм физического воспитания на отдельные органы и системы. Специальные

физические упражнения могут в отдельных случаях снизить величину нагрузки на ослабленный орган или систему, а в других — оказать противоположное действие. Для достижения максимального оздоровительного и воспитательного результата необходимо комплексно использовать различные средства, методы и организационные формы занятий. Чем больше комплекс используемых средств, тем эффективнее процесс физического воспитания.

Литература:

1. Здоровый образ жизни — основа воспитания подрастающего поколения — «Союзом овлад учун». Матер. науч. практ. конф. (26 апреля 2000).
2. Круцевич, Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. — Киев, 2003.
3. Малинина, Н.Н., Туленова Х.Б. Методика обучения общеразвивающим упражнениям. — Методическое пособие, Ташкент, 2003.

## Karoshi phenomenon as one of the Japanese cultural peculiarities in business communication

Аксёнова Наталия Валерьевна, старший преподаватель;  
Волков Сергей Юрьевич, студент;  
Селиверстов Илья Сергеевич, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Aksenova Natalia, senior teacher  
Volkov Sergey, student  
Seliverstov Ilya, student  
National research Tomsk polytechnic university

*In this paper we would like to present such cultural Japanese phenomenon as Karoshi. This phenomenon is known as one of the serious obstacles in business because a great amount of men aged 30 to 59 mostly suffer from it due to stress that they have while doing business. The term karoshi means sudden death from overwork and it is really a national social problem that causes heart attack or make people commit suicide. Now some new measures to prevent this problem are proposed as a solution.*

**Key words:** Japan, karoshi, business, stress, death, ergology.

During our English classes we studied business communication and cultures of foreign countries. English language [1, p. 481] serves as a tool in understanding foreign cultures and thus providing grounds for deeper understanding of our own culture. Studies of Business English are naturally accompanied by studies of business culture of English-speaking countries which may be as diverse as the United Kingdom and the Philippines, or New Zealand and Nigeria. Nowadays in our globalized world English language is an international language of business, so we also studied foreign non-English business ethics and cultural norms, some of them are strikingly different from ours. This is justified, because in most practical matters doing business with businesses from non-English speaking country involves English. Understanding business culture of other countries may also help in building the case for development of Rus-

sian business ethics from synthesis of the more appropriate elements of other cultures.

Our task was to prepare oral presentation about business ethics and ways of running business in one of the countries of the world according to rules for presentation [2, p. 869]. To do this job properly the students need to find the reliable information via the Internet [3, p. 465] and books so that it helps to perform good communication. Japan was chosen as an example to speak about and according to the information chosen about the country and its main peculiarities we found out the national cliché and national business strategies. This country has a well-developed and very specific work ethics which is grounded in Japanese traditions of not only the ruling class (bushido) but the lower classes as well. The Japanese work ethics kept a lot of pre-industrial, feudal principles and thus it is based on life-long employ-

ment implying life-long loyalty to the company as the employee's sovereign.

"Employees are expected to work hard and demonstrate loyalty to the firm, in exchange for some degree of job security and benefits, such as housing subsidies, good insurance, the use of recreation facilities, and bonuses and pensions. Wages begin low, but seniority is rewarded, with promotions based on a combination of seniority and ability. Leadership is not based on assertiveness or quick decision making but on the ability to create consensus, taking into account the needs of subordinates" [4]. Unlimited loyalty converts into unlimited commitment to one's job which may be bounded only by physical abilities of the employee. An extreme case where loyalty wins over physical needs is known as *karoshi*.

Karoshi is a Japanese word "meaning death from overwork. This term has been used since the 1970s. In 1978 there was a report on 17 karoshi cases at the 51st annual meeting of the Japan Association of Industrial Health. Karoshi is not a pure medical term but a sociomedical term that refers to fatalities or associated work disability due to cardiovascular attacks (such as brain strokes, myocardial infarction or acute cardiac failure) aggravated by a heavy workload and long working hours. The phenomenon was first identified in Japan, and the word is now adopted internationally" [5].

The term "workaholics" is used to describe people working up to 80 hours a week. In Japanese culture there are too many workaholics. In this country people are literally working themselves to death. Nowadays a lot of companies have started to monitor compliance of the rules of working time. The Japanese are not allowed to stay at work overtime. Also in this country, you are not allowed to miss your deserved vacation. Otherwise working leads to a great stress. Stress has become one of the most serious health issues of the 20th century. That leads not only to the health damage but also to the financial damage for employers and government. Japanese workers always suffered from heavy stress because of long working hours, and even from Karoshi. The main medical causes of Karoshi deaths are heart attack, stroke due to stress and a starvation diet.

The first case of Karoshi was in 1969 when 29-year-old worker in the shipping department of Japan's large newspaper company died. Karoshi wasn't recognized until 1980 when during the financial crisis, several high-ranking business executives who were in their prime years and had no signs of the disease suddenly died. Media announced the new phenomenon. It was called Karoshi and it was immediately seen as a new and serious danger for people who work lot. In 1987 the Japanese government began to publish statistics on Karoshi. The Prime Minister of Japan Keizo Obuchi died because of Karoshi in 2000. During 20 month at his post he had only three days off and worked for no less than 12 hours a day.

According to the law the maximum working hours is 8 hours a day and 40 hours a week. But this law cannot be applied to all workers. In some service sectors and small to medium sized companies, the regulations cannot be applied. As over 64 per cent of the working population in Japan work

for such companies, they are many exceptions to the Labour Standards Act, with people working in excess of the prescribed 8 hours a day and 40 hours a week. Moreover, there is no official regulation limiting overtime work.

"The interesting fact is that there has not been any official acknowledgement from the government on «Karoshi», which has not appeared in any of the official papers published by the Japanese Government. The number of applicants claiming insurance by reason of Karoshi annually is about 500, which is only 5% of the 10,000 victims of Karoshi each year. The number of successful claims is only between 30 to 40 per year, that is under 10% of the total applications and less than one% of annual Karoshi victims" [6].

The problem of overwork in the country is very serious. It was estimated that 8 to 10 million Japanese workers or one fourth of the male workforce, work over 3,000 hours annually, and amongst them are surely many potential Karoshi victims. Moreover, workers often spend over 2 hours a day commuting from their homes to their workplaces. A typical Japanese worker leaves home at 7 in the morning and returns after 11 at night. Some call this lifestyle «Seven-Eleven» [4]. In Japan there are special «mini-hotels», located near the offices and large corporations, where for a small fee any worker can sleep and eat. In Japanese society most people earn enough to enjoy a relatively comfortable standard of living. But the situation with overtime greatly affects the family. Over 80% of Japanese women want their husbands spend more time with their children, while young men often come home until late evening. They rarely see their children. Even if they come home early, their children are asleep. Some can't even have children because they just can't even get time off work to take care of them. 1 of 5 Japanese men works more than 60 hours a week, not including the unaccounted time and working communication. People have only 30 minutes a day to communicate with their family. Because of this rhythm of life, they can't start a family.

Why is it that Japanese people work so hard? The historical background may be important, but there is no clear evidence that Japanese people worked harder than the people of other pre industrial societies. Firstly, the Japanese are famous for dedication to their job. Employees think that at the time they rest they put their work at the shoulders of their colleagues. Also, processing and free overtime are signs of loyalty to the company, which, of course, helps career and therefore neither of the Japanese office worker wouldn't like to demonstrate his zeal and diligence. Younger workers feel uncomfortable going home before their bosses do. It sometimes makes them stay at work even at night.

Big Japanese corporations have contracts with high school students, who are going to work for them. It turns out that as soon as the Japanese are starting to get a higher education, they already know where they will work. And the choice of employment, in most cases is a one choice in the whole life. In Japan companies encourage workers to be dedicated to the company promising rewards and promotions. The longer you work the higher your rank is, and the bigger

amount of money you earn. Thus, promotion and raising the level of income depends on the quality of the employee that creates a competition within the organization. Within any given company, strong competition within industry sectors, among sections within firms and factories, and among team-based small groups are the engine powering its production process. This organized competition lies at the heart of Japanese management practices. That is why people have the patriotism in relation to their company. The Japanese often say they love their place of work and are proud of belonging to the company. Concern about the future of the company and hard work makes people work 13 hours a day, he could not have a positive effect on health.

Moreover, the weak power of workers' organizations and their inability to launch successful protests to reduce working hours. Japanese trade unions are isolated within each large company, and there are generally no unions for workers in small companies. The unions were, however, successful in securing higher wages for their members during Japan's period of rapid economic growth, but they made no effort to bring about shorter working hours. Most workers do not indicate the overtime work hours, associating them with their lack of skills, poor exposure to the work, poor performance to finish the work in a shorter period of time. In general, overwork is perceived as a natural part of the work and that's why the protests against it are very rare. Workers also are scared of the reaction of colleagues, bosses and even family and friends. Due to the pressure of public opinion, official statistics of Japanese companies on overtime work is underestimated. It is a common situation in Japan, where employees are forced to work until 2–3 o'clock in the morning, and then come to work in the office at 9.

The other reason is the non-decision-making by government in regard to working hours. In its 5 year economic plan under the Miyazawa Cabinet, the Japanese government declared that it would bring about 1,800 working hour year. However, the government effected no policy or regulation geared towards restricting overtime work or reducing the incidence of Karoshi.

The next reason relates to international pressure. Japanese companies and the government appeared to examine the prospect of reducing working hours only after attacks from the US and other western governments who argued against the «unequal competition in the world economy» that Japan's disproportionately high working hours was causing. For example, the five-day working-week system of banks and national universities was adopted only after US-Japan trade friction reached boiling point. However, Japan's integration into the world economy has meant that bank officials and workers of securities or insurance companies must keep a constant watch on the world market so that they may adjust to changes in financial markets and to foreign exchange rate fluctuations. Such workers, as well as those of trading companies and transnational corporations must often be prepared to work 24 hours a day to adjust to the movements in world markets, from the Tokyo, the New York to the London markets. This need for 24

hours alertness quite obviously causes tremendous mental stress and can be strongly linked to the recent increase in young Karoshi victims from banks or securities companies.

But we believe that the main reason is psychological. Strong stresses exist because 30–50-year-old people in Japan can't find a new job in the case of their dismissal. As mentioned above, the future employees of the company are looked for during their education. The best graduates are selected, who can perform various functions. Also, Japanese companies train employees while working to improve their versatility. At the same time every company has very high demands on the implementation of the work plan and workers just afraid not to do the work because they can be easily replaced by another. It makes people stay on overtime work, which is often not even paid. Also people do not have time for personal and family life, which leads to even worse psychological state, which badly affects the health of the population.

The most important issue confronting the Japanese workplace today is the need to change the present conception of labour. In order to bring about economic democracy in Japan, working hours need to be reduced and the incidence of Karoshi eliminated. The Japanese government finally decided to do something about the endemic culture of overwork, which has been blamed not just on a growing number of deaths, but also the country's critically low birth rate and declining productivity. The government has sponsored efforts to reduce the work week, encourage more leisure activities, and promote worker health. Some new laws will allow for more flexible work hours, encouraging parents to spend more time with their children during summer months, for instance, when school is closed. Experts say the laws are a start, while acknowledging the roots of the dilemma lie deep. The law makes it the duty of the government to take steps to eliminate overwork-induced deaths or suicides of employed workers, but it does not impose new work-hour regulations or penalties on businesses that have employees work excessive hours.

One thing that can make the corporation to monitor the health of employees is the payment of compensation. In 1988 only about 4% of applications were successful. By 2005 that share had risen to 40%. If a death is judged Karoshi, surviving family members may receive compensation of around \$20,000 a year from the government and sometimes up to \$1m from the company in damages. Now a recent court ruling has put companies under pressure to change their ways. On November 30th the Nagoya District Court accepted Hiroko Uchino's claim that her husband, Kenichi, a third-generation Toyota employee, was a victim of Karoshi when he died in 2002 at the age of 30. He collapsed at 4am at work, having put in more than 80 hours of overtime each month for six months before his death. He left two children, aged one and three. As a manager of quality control, Mr Uchino was constantly training workers, attending meetings and writing reports when not on the production line. Toyota treated almost all that time as voluntary and unpaid. So did the Toyota Labour Standards Inspection Office, part of the labour ministry. But the court ruled that the long hours were an integral part

of his job. On December 14th the government decided not to appeal against the verdict.

Toyota now generally limits overtime to 360 hours a year (an average of 30 hours monthly), and, at some offices, issues public address announcements every hour after 7 p.m. pointing out the importance of rest and urging workers to go home. Nissan offers telecommuting for office workers to make it easier to care for children or elderly parents. Dozens of large corporations have also implemented «no overtime days», which require employees to leave the office promptly at 5:30 p.m. However, since their workload is too high, few workers can actually take advantage of this, and opt to stay in the office with the lights off or to simply take their work home. In 2007 Mitsubishi started to allow employees to go home up to 3 hours early to care for children or relatives. As of January 5, 2009, just 34 of the company's 7,000 employees had signed up for the plan.

There is more and more media attention in this issue. The French-German TV channel Arte showed a documentary called «Alt in Japan» (Old in Japan) on 6 November 2006 dealing with older workers in Japan. Taiwanese media have reported few cases of Karoshi. All in all, we think that democracy in the workplace is heavily dependent on political democracy. Further, for political democracy, the elimination of excessive working hours is crucial, at least in contemporary Japan. Moreover, to realize a free and comfortable ecological society, we must revise our conception of labour from the present ergonomic perspective to an ergological one.

On our lesson after the oral presentation we decided to discuss the main measures that could prevent Karoshi and Karojisatsu. They are the following:

1. To reduce working hours and excessive work: Efforts to reduce working hours, working late at night and holiday work are indispensable in preventing excessive workload and work hours.

2. To provide adequate medical support and treatment: Companies, families and society as a whole should work to improve the level of medical support and access to appropriate medical facilities and counselling mechanisms to prevent Karoshi and Karouisatsu. Surveys on worker suicide show that most people commit suicide after suffering from a certain degree of mental disorder such as depression. Committing suicide is one aspect of this disease.

3. To promote active and effective dialogue between workers and employers to design healthy and efficient work procedures and workplaces. Regular OSH committee activities or risk assessment activities implemented jointly by employers and workers should be useful in reducing the risk of overwork and work-related stress.

To our mind, the discussion is the necessary part of every oral speech presentation [6, p. 310] as people could share their opinions and ask questions and get the answers they couldn't find themselves. During the discussion we thought about the principles and solutions that could help to overcome this problem. The theme helped us to go deeper into the Japanese culture as one of the business the whole world and particularly Japan. During writing and working with sources of information, we have increased our level of English, studied the phenomenon of «Karoshi», understood the causes of Karoshi and described methods dealing with the problem. At the same time we did learn the Japanese culture and also managed to develop our speaking skills.

#### References:

1. Аксенова Н. В., Шепетовский Д. В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом вузе // Молодой ученый. — № 7. — 2014. — с. 481–483.
2. Тумакова Н. А., Новожилова С. С. Эффективная презентация Microsoft Power Point как способ активизации самостоятельной работы студентов на иностранном языке // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 868–870.
3. Аксенова Н. В., Шепетовский Д. В. Использование электронного ресурса википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом вузе // Молодой ученый. — № 1. — 2014. — с. 465–468.
4. Japanese work environment. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Japanese\\_work\\_environment](http://en.wikipedia.org/wiki/Japanese_work_environment) (Date of access: 30.05.15).
5. Case study: Karoshi. URL: [http://www.ilo.org/safework/info/publications/WCMS\\_211571/lang-en/index.htm](http://www.ilo.org/safework/info/publications/WCMS_211571/lang-en/index.htm) (Date of access: 28.05.2015).
6. Кароси. Виртуальная Япония. URL: <http://miuki.info/2014/09/karosi-karoshi-vnezapnaya-smert-na-rabochem-meste/> (Date of access: 31.05.15).
7. Шепетовский Д. В. Обучение студентов начального уровня монологической презентационной речи на английском языке // Молодой ученый. — № 3. — 2010. — с. 310–312.



## Диагностика процесса обучения школьников

Аксенова Анастасия Андреевна, учитель физической культуры;  
Федюченко Виктория Юрьевна, учитель французского языка  
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского (г. Санкт-Петербург)

*Статья посвящена такой важнейшей педагогической проблеме как диагностика процесса обучения, проанализированы ее основные цели и функции, роль в учебном процессе, а также перспективы развития.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность, диагностика процесса обучения, уровень компетентности, рейтинговый контроль.

В обучении важную роль играют сведения о ходе и результатах учебного процесса. Учитель получает необходимую информацию об этом, осуществляя диагностику состояния учебной деятельности. Полученные данные являются одними из основных критериев качества образования, позволяющих не только контролировать, но также повышать результативность всей учебно-воспитательной работы.

Диагностикой в педагогике считается всестороннее исследование состояния образовательной системы на основе выявления ее характерных признаков. При этом диагноз процесса обучения осуществляется в виде проверки, оценки, отметки, контроля и учета. С помощью проверки определяются успехи и трудности в овладении знаниями, умениями, навыками. Способом проверки является суждение о ходе и результатах обучения, которое называется оценкой. Она должна содержать качественный и количественный анализ процесса обучения. Оценка обычно выражается в виде отметки. То есть, отметка — это определение балла или ранга по официальной шкале, зафиксированное в качестве результата обучения. Контроль обеспечивает сопоставление реальных результатов с требованиями образовательного стандарта. Контроль осуществляется путем использования системы заданий и упражнений предметного содержания. Они могут применяться в виде карточек-заданий, диктантов, опросов, диалогов, тренажеров и др. Учетом является совокупность показателей проверки и контроля, свидетельствующая о динамике и полноте учебно-воспитательного процесса.

Диагностика процесса обучения выполняет целый ряд важнейших функций и главные из них — обучающая и развивающая, которые связаны, прежде всего, с необходимостью обучения учащихся логическому мышлению, развитию воображения, внимания и других психолого-педагогических составляющих характеристик познания. Кроме этого диагностика, выявляя личностные качества школьника в процессе обучения, играет глубокую воспитательную роль. Наконец, контрольная функция диагностики позволяет вносить оперативные изменения в учебный процесс, корректировать его ход, осуществлять управление им.

При этом существуют дидактические правила и требования к проверке и оценке процесса обучения. Проверка знаний и умений может проходить устным или письменным

способом и осуществляться в индивидуальной или фронтальной форме. При этом оценка должна быть объективной и обоснованной, но также учитывать личностные качества обучаемых и носить действенный характер.

В стандартах школьного образования сформулированы требования к уровню подготовки выпускников, которые служат критерием для оценки результатов обучения. Эти требования указывают теоретический уровень знаний, который должен усвоить ученик, и практический характер использования приобретенных знаний и умений в учебной деятельности и повседневной жизни.

Дидактическим основанием оценочной деятельности является система измерителей, соответствующая целям контроля. Измерителями выступают учебные задания и упражнения, оценка выполнения которых выражается в виде отметки. Отметка играет очень важную роль не только в учебной деятельности, но и в общей характеристике личности школьника. Отметка, выставленная ученику, является сигналом о состоянии его учебы, указывающим направление, в котором должна вестись дальнейшая индивидуальная работа. Более того, отметка выходит за пределы школы, проникая во все сферы повседневной жизни учащихся. Школьные отметки появились в школах России в начале XIX в. Они были введены не только для контроля учебной деятельности, но также для укрепления дисциплины. В силу своей простоты и универсального характера отметочная система с тех пор превратилась в символ школьной жизни.

Следует иметь в виду, что выставаемая отметка должна обладать высокой степенью объективности. Завышение или занижение отметок оказывает одинаково негативное влияние на учащегося. Недостаточная объективность при оценивании и выставлении отметок объясняется влиянием целого ряда субъективных факторов, сопровождающих учебный процесс. Их условно можно разделить на две группы.

К первой относятся факторы, непосредственно влияющие на выставление отметки. Среди них выделяются такие, как репутация учащегося, его коммуникабельность и индивидуальные качества. Здесь также может проявляться «эффект уровня». Он заключается в том, что существуют «сильные» и «слабые» классы, в которых за одинаковые ответы учащиеся могут получать различные отметки.

Вторую группу представляют факторы психологического происхождения. Они связаны с конкретным эмоциональным состоянием учащегося, с неизбежными переживаниями, сопутствующими процессу оценивания, какой бы доброжелательной и спокойной ни была атмосфера опроса. Здесь также может сказываться психологическое состояние, в котором находится педагог, выставивший отметку.

Затрудняет объективное оценивание также сама система отметок. Она требует определенного совершенствования в направлении нормативной дифференциации и придания ей большей гибкости. Перечисленные обстоятельства раскрывают причины субъективизма отметок, о которых целесообразно знать учителю. Вместе с тем отношение к отметке у педагога должно быть профессиональным. При жестких установках на высокие отметки учащиеся могут оказаться в состоянии нездоровой конкуренции, при котором исчезает желание добросовестного и результативного выполнения учебных задач. За чередой отметок может исчезать личность учащегося. Таким образом, отметка должна восприниматься педагогом в качестве рабочего инструмента не только учебной, но также воспитательной работы.

Для определения уровня компетентности школьника рекомендуется оценивать основные показатели учебной

деятельности, успеваемость (учебу), творческие достижения, прилежание и рефлексивность (самооценку) в условных баллах. Выделяются следующие уровни компетентности:

- низкий — учащийся учится удовлетворительно и хорошо, но не проявляет творческой активности и самооценки, не выполняет самоанализа своей деятельности;
- средний — учащийся учится хорошо, выполняет самоанализ своей деятельности, проявляет самооценку, но не склонен к творчеству в учебной деятельности;
- высокий — учащийся имеет отличные или хорошие оценки, проявляет прилежание, творчество, а также обладает умениями самоанализа своей деятельности и самооценки.

В заключение можно отметить, что перспективной формой диагностики в ходе учебного процесса является также рейтинговый контроль. Рейтинг — это индивидуальный числовой показатель оценки учебных достижений школьника. Рейтинговый контроль обеспечивает достаточно полную оценку знаний и других качеств учащегося. Процедура определения рейтинга не сложна. Тем временем рейтинговый контроль требует специальной предварительной подготовки. Использование рейтингового контроля интенсифицирует учебную деятельность и в итоге дает положительные результаты.

#### Литература:

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

11. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
12. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов / Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
13. Сорокина, Л. А. Проблемы и перспективы взаимодействия образовательной среды и ее субъектов / Л. А. Сорокина // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. с. 114–116.
14. Сорокина, Л. А. Формирование знаний о здоровом образе жизни как профилактика аддиктивного поведения / Л. А. Сорокина, Л. Г. Буйнов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3 (40). с. 59–60.
15. Сорокина, Л. А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности / Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.

## Тестовый контроль обучения

Аксенова Анастасия Андреевна, учитель физической культуры  
Федюченко Виктория Юрьевна, учитель французского языка  
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского (г. Санкт-Петербург)

*В данной статье проанализирована такая форма оценки учебных достижений школьников как тестовый контроль обучения, выделены их виды и типы, указаны основные дидактические функции.*

**Ключевые слова:** тестовый контроль обучения, педагогическая практика, компьютерное тестирование.

Тестовый контроль обучения (тестирование) — это стандартизированная процедура оценки уровня достижений учащихся (включая обработку и анализ полученных результатов), производящаяся с использованием специально разработанных материалов — тестов.

Дидактический (педагогический) тест представляет собой систему заданий стандартной формы, позволяющую надежно и эффективно оценить уровень усвоения знаний, сформированности умений и навыков испытуемых, выражая результат в виде числа. Следовательно, тест является инструментом, состоящим из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированного процесса проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенных для измерения качеств и свойств личности.

Тесты выполняют одновременно целый ряд педагогических функций. Поэтому тестовые задания должны обладать определенным содержанием и формой. Отбором заданий и их компоновкой занимаются специалисты в области теории моделирования и параметризации педагогических тестов. Некоторые совокупности тестовых заданий могут составляться учителем. Тесты можно использовать на любом этапе урока: при изучении нового материала, закреплении и обобщении пройденного, в ходе итогового контроля.

Тесты пригодны как для фронтальной, так и для групповой и индивидуальной работы учащихся. С помощью тестовых заданий значительно проще подобрать материал для каждого конкретного ученика в соответствии с уровнем его развития, возрастными и мотивационными особенностями. Тесты допустимо использовать также

в качестве домашнего задания. В отдельных случаях целесообразно предлагать учащимся самим составить тестовые задания и определить условия их выполнения. Важно также отметить весомую роль тестов творческого характера. При их использовании развивается не только логическое мышление, но и воображение. Такой вид тестирования позволяет разнообразить урок, внося в него художественные и эмоциональные краски, и тем самым повышать интерес учащихся к предмету.

Новой прогрессивной формой контроля является компьютерное тестирование. В его основе заложено применение специальных программ, позволяющих судить о степени усвоения материала учащимися и оценивать их учебную деятельность. При этом достигается оценочная объективизация, создаваемая процедурой начисления баллов и их преобразованием в общепринятую оценку степени усвоения каждым школьником содержания стандарта образования по конкретной дисциплине.

При этом следует иметь в виду, что под тестовым заданием понимается лаконично и корректно сформулированные вопросы или задачи, на которые необходимо дать краткий и точный ответ, оцениваемый по балльной системе. Это — элемент теста, сочетающий постановку вопроса, стандартизированную информацию для испытуемого, а также правила оценки каждого из возможных ответов.

В современном тестировании употребляются задания следующих типов:

– закрытые задания с выбором ответа (от испытуемого требуется выбрать правильный вариант ответа на вопрос среди нескольких возможных);

- закрытые задания на определение соответствия между двумя группами элементов;
- закрытые задания на определение правильной последовательности (структуры элементов);
- открытые задания (при их выполнении от испытуемого требуется самостоятельно дополнить определение или фразу несколькими подходящими по смыслу словами).

Форма теста представляет собой конструкцию для организации, упорядочения и представления содержания. Выбор формы зависит от цели тестирования и содержания теста. Все тесты подразделяются на две основные формы: стандартизированные и перспективные.

Стандартизированные тесты подразумевают выбор ответов, предложенных в тестовых заданиях. Когда они конструируются на конкретном учебном материале их принято называть тестами движения. Такого рода тесты предназначены для оценки уровня овладения учебными знаниями умениями и навыками. Тесты движения создаются применительно к заданному уровню обучения с расчетом на групповое или индивидуальное проведение. В определенных ситуациях такие тесты могут заменять опросно-экзаменационную систему.

Стандартизированные тесты делятся на тесты выбора, соответствия, последовательности и дополнения. Тесты выбора — это задания с готовыми несколькими ответами, из которых необходимо осуществить выбор правильного ответа. Тесты на установление соответствия строятся способом сопоставления элементов какого-либо множества с элементами другого множества. Тесты последовательности предусматривают в качестве задания расположение элементов какого-либо множества в нужном порядке. Тесты дополнения представлены предложениями — утверждениями с пробелом (пропуском), отмеченным многоточием (прочерком), предназначенным для заполнения

нужными словами. При этом тесты дополнения могут обрывать сложную цепную конструкцию, когда ответ на последующий вопрос зависит от правильного ответа на предыдущий вопрос.

Перспективные или «открытые» тесты не имеют в своем содержании вариантов ответов. Данный вид тестов исключает угадывание, но позволяет ученику проявить творческую инициативу, показать умение логически мыслить, анализировать.

Правила составления тестовых заданий включают ряд последовательных действий. Прежде всего, необходимо определить цели тестирования в соответствии с требованиями учебного стандарта. При этом тесты могут конструироваться по определенной теме, разделу или учебному курсу. Далее формулируется типовое содержание тестового задания, которое должно быть согласованным с выбранной формой и иметь инструкции выполнения. Наконец, устанавливается нормативная шкала оценки тестовых заданий (простая: правильное решение 1 балл; неправильное решение 0 баллов; традиционная — четырехбалльная).

Таким образом, дидактическое тестирование — это совокупность организационных и методических мероприятий, обеспечивающих разработку педагогических тестов, подготовку и проведение формализованной процедуры измерения уровня подготовленности учащихся по конкретным разделам области знаний, а также обработку и анализ результатов. Тестирование обеспечивает максимальный охват учебного материала и объективность оценки результатов. Тестовый контроль эффективен и демократичен, предоставляет возможность мониторинга качества образования. Необходимо активно использовать достоинства тестовой формы контроля в педагогической практике, но также учитывать ее недостатки.

#### Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Из опыта медико-валеологического образования студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). с. 569–575.
2. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гушин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
3. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
4. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
5. Глазников, Л. А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Ф. А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
6. Ерохина, О. Б. Первичная профилактика химической зависимости как стратегическое направление педагогики // О. Б. Ерохина, А. П. Логвина, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). с. 909–912.
7. Макарова, Л. П. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболеваний у студентов педагогического ВУЗа // Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2015. № 2. с. 533–536.



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

## Classification of video activities

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
 Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguzovna, senior teacher;  
 Duseev Ilguz Raufovich, student  
 National Research Tomsk Polytechnic University

Creating specific lessons for different language skills is definitely challenging and time consuming for English teachers. However it is definitely worth applying audiovisual techniques for creating motivating and meaningful contexts and materials. Different types of media in print, audio and visual formats can obviously become the most effective way of creating meaningful context for language teaching provided that a teacher develops proper activities based on television and radio programmes, authentic films, newspapers and magazines.

Generally video activities are divided into 3 main types or stages:

1. Pre-viewing. Activities done before watching the video. They help prompt student schema and background knowledge. Often a way for the teacher to assess student knowledge and interest.
2. Viewing: Students have a task while watching the video. They perform tasks and activities during the video, either with or without the teacher pausing the video.
3. Post Viewing: After watching the video, the students practice the language forms and vocabulary encountered in

the video. Students might discuss, retell, roleplay or complete exercises during this stage.

### PRE-VIEWING ACTIVITIES:

1. Student interviews/polls with the help of questions prepared by the teacher to facilitate the understanding and acquisition of new grammar structures.
2. Problem solving and reporting possible solutions to the class.
3. Predicting the film content by examining the title of the film.
4. Brainstorming questions or eliciting information that will link students' past experiences or background information with the film.
5. Writing a summary based on teacher-created questions, a very short lecture summarizing the main points of the film or a «skeleton» of the lecture notes with blanks for students to fill in.
6. Gap-filling exercises introducing students to the topic of the film.
7. Dictionary/vocabulary work. Students can be introduced to important words/phrases needed for better com-

prehension of the film through dictionary or vocabulary exercises.

#### VIEWING ACTIVITIES

The primary purpose of viewing activities is to facilitate viewing of the film. More specifically, these activities help students deal with specific issues and focus on character or plot development at crucial junctures in the film. The activities listed below, by no means an exhaustive list, should be viewed as possible options to be used while showing a film.

1. Directed listening for general information or specific details is considered crucial for comprehension.
2. Gathering information while viewing the film or videotape.
3. Interrupting a film in progress to clarify key points in the thematic development of the film, to discuss the content of the film and to speculate about what will happen further on in the film.
4. Screening the film repeatedly to make sure students understand all the aspects of the film. However, the length of the film and the pre-viewing and post-viewing activities may make this option undesirable.

#### POST-VIEWING ACTIVITIES

These activities are meant to stimulate both written and oral use of the target language, utilizing information and/or insights from the film. The entire class now has a shared experience and can easily participate in these exercises. It is important to design post-viewing activities that extract the main ideas/concepts/issues from the film since the small details may have been missed. Post-viewing activities can easily lend themselves to writing practice, speaking practice, or both. Ideally, the two skills can be linked, allowing students to use the information from a speaking activity, for example, in a writing assignment. Listed below are some possible post-viewing activities.

1. Agree/Disagree/Unsure activity;
2. Alternative endings;
3. Comparisons;
4. Discussions;
5. Film summaries;
6. In-class polls or interviews;
7. Ranking/group consensus;
8. Paragraph organization. A number of exercises will help students with paragraph organization:
  - a. After eliciting the main ideas of the film, students can list details that support those major issues; these main points and supporting details can be used to write a paragraph or composition.
  - b. Using printed summaries of the film, teachers can cut the summary into «strips». A strip can comprise one sentence or an entire paragraph. Students can practice organizing paragraphs or parts of paragraphs by assembling the strips into logical order, thereby reconstructing the summary.
  - c. Based on a close examination of an introductory paragraph, focusing on certain features of the film, students can identify ideas to be developed in subsequent paragraphs.

Once the main ideas of subsequent paragraphs are identified, students can compose those paragraphs.

9. Speedwriting;
10. Using notes for writing practice;
11. Role plays/simulation games;
12. Debates.

Donaghy and Whitcher distinguish three types of pedagogic goals: language-based, communication-based and comprehension-based.

1. To achieve language-based goals they suggest pre-teaching language structures — the most challenging grammar or vocabulary structures which appear in the narration and/or dialogue of the video at the pre-viewing stage.

– A common exercise here is to give students a list of words and their corresponding meanings in mixed order which they must then match. In this exercise, the rubric begins with a question and clearly indicates the simple task of matching the three words with the definitions. This type of exercise can be tricky for weaker students, so the meanings could also be replaced/accompanied by a still from the video.

– Another common exercise is to extract a list of the more difficult verbs and collocations which appear in the video which students are unlikely to know and ask students to match them together. This is a good way to get students to recognize chunks of language rather than just individual words.

– A way to both pre-teach vocabulary that appears in the video and raise interest in the content is to give the students a summary which has words missing from it and either the first letter of the missing words or a wordpool containing them which the students must use to complete the summary. In the activity below, there's an extensive glossary of unknown words that students are choosing from.

– Another way of pre-teaching vocabulary is to give the students a still image from the video and some vocabulary and phrases related to the theme of the video and ask them to talk about which of the words and phrases might be used in the video, and what the content of it might be. For lower levels, you can include multiple stills which can help guide students to complete tasks that need additional support.

2. If the instructional purpose of viewing is mainly communicative, activities could include pre-viewing discussion tasks which generate more prediction, speculation and a chance to activate background schemata about the topic, content or narrative of the video to be viewed. The following tasks can be used to do this:

– An effective way of doing this is to give a still image from the video and some questions which the students must discuss.

– Another effective way of generating prediction and activating background schemata about the content, topic or narrative is to give the students a still image from the video, and then a list of objects which may appear in the video. The students must predict the things they think they will see in the video. This activity is also a way of pre-teaching vocabulary.

– Giving the students a number of questions related to the theme of the video to discuss, is an effective way of activating their background schemata and piquing their interest in the video.

– A common task to generate prediction, and activate background schemata about the topic, content or narrative of the video to be viewed is to give the students the topic of the video and ask them to predict what they will see in the video.

– Another way of activating the students’ background schemata is to give two options to complete a sentence, and ask the students to choose which they think is the correct one.

3. If the pedagogical goal is comprehension, there are a number of typical while-viewing tasks:

– Pronominal questions — questions beginning with Who, What, Why, When How many, How long, etc. At lower levels, the question may just ask for one-word answers. At higher levels, students can be challenged more by being asked to answer the question in their own words. Note that in this exercise, the writer has indicated where exactly the student needs to go when answering these questions. This number (e.g. 01.55) is called a ‘time code’ and it appears usually at the bottom of the screen. You can drag your cursor over to this specific number and the video will play from that specified spot. This is important for exercises which involve a significant amount of detail. By indicating a specific time code, you are helping the student focus and not be distracted by other sections of the video.

– True and false sentences about the video. The items should be clear and concise since the focus should be on listening and not on reading comprehension. When writing True / False sentences it’s important to bear in mind that the false sentences must seem plausible. You should also ensure a variety of answers across the exercise (i.e. the answers should not all be false). Please note that in this exercise, the rubric refers to the «DVD». Increasingly, students are going to be directed to videos that they can view online or streaming through their course, so it’s probably best to just refer to the «video» when you are writing these exercises. That way there’s greater flexibility for how the video can be accessed.

– Completing sentences, a summary or a dialogue is another typical comprehension activity in which students have to complete individual sentences, a summary paragraph or a dialogue with some words or expressions taken out. If students are required to complete gaps in sentences, it is important to make sure the sentence provides enough context for them to know what to listen out for.

– Another way of testing comprehension to give the students several numbers or dates which appear in the video and ask them to say what they refer to. At lower levels it may be a good idea to give the students numbers which they have to connect with the correct sentence.

– A more challenging and communicative way to check comprehension is to give the students some words which are significant to the video, and ask them to make notes why they are important to the story. Then in pairs they have to reconstruct the video’s narrative from their notes.

– We can give the students a list of events which they see in the video, and they must put the events in the order they happen. A variation on the above activity is to give the students a number of things, people or animals that appear in the video and they must put the things in the order they appear.

– Another effective viewing task which does not require the students to understand the audio, but to concentrate on visual elements, is to give them the names of some of the characters as well as a number of actions which happen in the video. Their task is to watch the video and say which character does each action.

Post-viewing activities often involve the students extracting the main ideas or concepts from the video or guiding the students’ attention to meaning and production tasks. Sometimes these tasks can be extended to projects with others during class or as homework. In this way, video can be used as a resource providing the students with the content for subsequent tasks.

To achieve both language-based and communicative goals at the post-viewing stage you may ask students to use target language structures of the movie in speaking or writing activities, such as:

- Discussing the ideas and issues raised in the video
- Discussing a film character
- Writing an e-mail or letter to this character
- Roleplay
- Writing a guide
- Presentation
- Project work

As we have noticed, video material can be a very useful source and asset for the language teaching-learning process because it combines both fun and pedagogic instructions in an authentic material that reflect real interaction. By employing videotaped material teachers can always create an indefinite number of language teaching activities. The devised activities above are mere examples based on one short segment and each focuses of a different language skill that EFL students need to acquire. [3]

References:

1. Stoller, F. 1988. Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>
2. Donaghy K., Whitcher A. How to write film and video activities. Training course for ELT writers. 2015. ELT Teacher 2 Writer at Smashwords. 42 p.
3. Video in EFL Classrooms Retrieved from: [<http://www.usingenglish.com/articles/video-in-efl-classrooms.html>]

4. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения»)[Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1082–1086.
5. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1086–1088.

## Teaching speaking through feature films

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
Duseev Ilguiz Raufovich, student  
National Research Tomsk Polytechnic University

Nowadays it is widely believed that the main teacher's role is to support the learners in developing their communicative competence. Hence the major objectives must be stated. Firstly, the teacher should encourage the learners to have confidence in their own system and exploit it for communicative activities. Secondly, the teacher should encourage the learners to compensate for the gaps in their second language knowledge by using communication strategies. Thirdly, communicative effectiveness should be given priority over formal accuracy when evaluating the learners and their development. According to Katchen [1] textbooks usually do not teach for instance small talk and conversational interaction. Thus, films can be an effective way to motivate the learners to develop their oral skills, since movies usually present the most current and real language with for instance different types of fashionable words or expressions. In addition, it is very common that films invoke feelings, opinions and create discussion. This usually helps the teacher to provide the students with reasonable discussion topics. Some tasks focused on oral skills and based on a film could be for instance group discussions about the topic with the learners' own opinions, a debate, re-acting a scene of a film or acting an alternative ending to the film. Mishan [2] also mentions the 'image-sound skim' which means that the learners are encouraged to mention some images or sounds from the movie that particularly struck them and what feelings they evoked. This is a useful way to find out the learners' immediate reactions, since usually the film is still 'working' on their minds and the responses are rather immediate. However, according to Katchen it is possible to build up a whole university level listening and speaking course by using DVD films as the main course material. Even though this type of course was found out to be rather time-consuming, the feedback from the students was rather positive and the lessons were versatile and interesting. Thus, using films in teaching oral skill in the EFL classroom is absolutely worth trying and can be motivating for both the teacher and the learners as long as teachers follow accepted standards of choosing films: choosing the right film for a particular level of students. Thus, finding an appropriate feature film is one of the most useful things that a teacher can do. Arcario [3] suggests that comprehensibility is a major criterion in selecting a video language-learning purposes. It is important to choose scenes that balance dialog with a high degree of visual support, appropriate speech delivery, clear picture and sound, and standard accent. Sometimes the storyline might be appealing to students, but the enunciation, speed and accent make it very difficult to understand. Using the wrong film in the wrong way can lead to utter frustration. Student may end up confused, depressed and convinced they will never understand «real» English [4]. Viewing films could easily turn into a frustrating experience for learners who might give up this stimulating tool for English learning.

The appropriateness of content and the comfort level of students need to be taken into account in the selection process. Films with explicit sex, gratuitous violence and excessive profanity should probably be ruled out. However, films with minor scenes of sex, violence and profanity should be skipped and fast forwarded past whatever may be deemed offensive.

As far as student motivation and interest are concerned, entertaining films are sometimes enjoyable and relevant to learners' appreciation of popular culture. Dramatic tension and good acting surely will make students forget about language and focus more closely on the plot. Recently released films are more appealing to students than classic ones (preferably within the last fifteen years and with a notable box office success), even though old films are by and large inoffensive.

Choosing films that are age- and culture-appropriate and suitable for both genders is also important. Romances, romantic comedies, and less-violent action movies with relatively simple plots and subplots are also good choices for college students.

The length of viewing time in the whole-film approach is quite different from existing language-based video-teaching approaches. For more proficient students, it is better to show a two-hour movie in two class periods. It serves as good intensive listening training. When students are attracted and deeply absorbed by the story, they do appreciate the continuity their



teacher allows. For low-level learners, usually one class period is recommended since the problem of overload and intensive concentration is required while watching a movie.

To support the theoretical recommendations on using movies in English teaching process the author of this article suggests observing her experience of the method following the principles mentioned above.

So, an American drama film "Philadelphia" written by Ron Nyswaner, directed by Jonathan Demme and starring Tom Hanks and Denzel Washington was chosen to discuss the problem of work discrimination with the 2<sup>nd</sup> year students to the extent of "Work&Jobs" classes.

As a pre-viewing pair-work activity the discussion of the following questions based on the background knowledge and students' prediction was suggested. (Worksheet 1)

Worksheet 1. Pre-viewing activity 1

<b>1 In pairs, discuss the following questions and then present your ideas to the class. Use your background knowledge.</b>	
1)	What is discrimination? What types of discrimination do you know? Use specific details to support your answer.
2)	What can people be discriminated for at work?
3)	What are the consequences of discrimination?
4)	What advice can you give to these people?

Students were also suggested reading the following plot summary to define the highlighted key words of the film. (Worksheet 2)

Worksheet 2. Pre-viewing activity 2

<b>2 Before watching it, read the plot summary and explain the meaning of the words in bold.</b>	
This is the first major movie to deal with the subject of AIDS. It is about a Philadelphia lawyer, Andy Beckett, who is fired from his job after he starts to become sick. The law firm where he works claims that they fired Andy because he was no longer a good lawyer, but Andy is <b>convinced</b> that the real reason he was fired is because his bosses found out that he had AIDS.	
In the United States, it is illegal to fire somebody simply because they have a disease. Andy therefore decides <b>to sue</b> (file a lawsuit) against his <b>former</b> bosses for illegally firing him. For Andy and his family, the lawsuit will come to represent a major fight against <b>prejudice</b> , and thus a fight for <b>justice</b> . In many ways, this film is as much about Joe Miller, Andy's African-American lawyer, as it is about Andy himself. At first, Joe refuses to work for Andy, in large part because he is himself prejudiced against both homosexuals and people with AIDS. But eventually Joe comes to realize that the discrimination Andy faces is both illegal and unethical, just as it is with discrimination against blacks. He agrees to take Andy's case, and over the course of an exhausting <b>trial</b> , sets out to prove that Andy was fired not because he was a bad lawyer, but because he was a victim of illegal discrimination.	

As a while-viewing activity a True/False task was suggested on one of the film episodes. (Worksheet 3)

Worksheet 3. While-viewing activity 1

<b>1 Read the sentences below. Then watch the episode of the video. As you watch, decide whether each statement is true or false. Write T (true) or F (false).</b>		
	Andy and Joe don't know each other.	_____
	Andy hasn't been to other lawyers before.	_____
	Andy had stolen an important document.	_____
	The managing board blamed Andy for being irresponsible.	_____
	Joe said that the managing board fired Andy for being incompetent.	_____
	Joe agrees to be Andy's lawyer.	_____

To develop the discussion and to introduce the new vocabulary one more activity was introduced after watching the episode for the second time. (Worksheet 4)

Worksheet 4. While-viewing activity 2

<b>2</b>	<b>Explain the meaning of the following phrases:</b>
	I'm seeking representation.
	I was summoned to a meeting.
	Something's come over you lately, Andy.
	You nearly blew the entire case.
	I was sabotaged.
	I'm sorry about what happened. It's a bitch, you know.

To provide the detailed comprehension of the film the following two activities were conducted. (Worksheet 5)

Worksheet 5. While-viewing activities 3 and 4

<b>3</b>	<b>Answer the following questions.</b>
	What is the reason of Andy's dismissal according to the Managing Board?
	What was Andy's idea about his being dismissed?
	How many lawyers has Andy addressed before he came to Joe?
	How do you think, will Andy give up his idea of suing his former managers?
	Do you see the case in Andy's dismissal?
	Should Andy have informed his colleagues and managers about his illness?
<b>4</b>	<b>Fill in the gaps while watching the episode.</b>
<p><b>Joe:</b> It will only take a minute. Charles Wheeler. How are you doing? A summons for you. Take a look at it. Dr. J., you are the best. If 1 _____, just give me a call. See you in court.</p> <p><b>Dr.J.:</b> What's up?</p> <p><b>Charles Wheeler:</b> Regarding Andy, I want to know everything about his personal life. Does he 2 _____ those pathetic bars? What other homosexual 3 _____ does he go to? What deviant groups does he secretly belong to? What is it, Bob?</p> <p><b>Bob:</b> Let's make a settlement offer.</p> <p><b>Charles Wheeler:</b> Bob, Andy brought AIDS into our offices, into our men's room. He brought AIDS to our 4 _____!</p> <p><b>Walter Kenton:</b> We ought to be suing him.</p> <p><b>Bob:</b> Show some 5 _____.</p> <p><b>Charles Wheeler:</b> We gave him Highline. Did Beckett say, "I won't be able to function to the best of my ability?" Now, 6 _____ I conferred upon him,— Andrew Beckett proposes to haul me into court. To sling 7 _____ at me. To call me a 8 _____ in full view of the Philadelphia judicial establishment.</p> <p><b>Walter Kenton:</b> Beckett doesn't want to go to court.</p> <p><b>Bob:</b> A jury might 9 _____ him.</p> <p><b>Charles Wheeler:</b> Wait a minute.. He was fired for 10 _____, not because he was AIDS. Did you know he was sick?</p> <p><b>Walter Kenton:</b> Did you, Bob?</p> <p><b>Bob:</b> No... not really.</p>	

As a round-up for the while-viewing stage students were asked to re-dub the episode with the sound turned — off.

The post-viewing stage included the discussion of the questions to encourage students speaking and to create the atmosphere of completion. (Worksheet 6)

To sum it up, it becomes obvious that DVD feature films provide enjoyable language learning opportunities for students if the teacher chooses appropriate length films, either complete one or segments, which are purposeful and tailored to students' learning needs and proficiency level. A teacher might work at cross-purposes, and aim overtly at different aspects of language. Authentic feature films are a rich source of instructional materials that provide examples and content in oral communication. Moreover, with each successive attempt, by using modified guidelines and increasing teaching experience, teaching DVD feature films turns into a rewarding experience for both teachers and students whose enthusiasm become evident. When students are provided with well-structured tasks and activities designed to promote active viewing and stimulate involvement for making the most of learning opportunities of movies, there is no doubt that feature films are the most stimulating and enjoyable learning materials for the E-generation. [5]

Worksheet 6. Post-viewing activity 1

<p><b>1 Discuss the following questions.</b></p> <p>Why did Joe agree to take Andy's case after first refusing to do so?</p> <p>Why was it fairly obvious that Andy's law firm fired him because he had AIDS, and not because he was incompetent, as they claimed?</p> <p>Is discrimination against people with AIDS as bad a problem now as it was a few years ago? What about this situation in your country?</p> <p>Should it be illegal to discriminate against homosexuals? Blacks? People with AIDS? Any ethnic, religious or linguistic minority? Is it? What about your country?</p>
--

References:

1. Katchen, J.E. 2003. Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done? In H. C. Liou, J. E. Katchen, and H. Wang (Eds.), *Lingua Tsing Hua*. Taipei: Crane, 221–236. Retrieved from: <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/festschrift.htm>.
2. Mishan, F. 2004. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books. Retrieved from: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10073901&ppg=1>.
3. Arcario, P. 1992. «Criteria for selecting video materials» in S. Stempleski & P. Arcario (eds), *Video in second language teaching: Using, selecting and producing video for the classroom* (pp.109–121). Alexandria, VA: TESOL.
4. Doye, C.1998. «Films for self-study». *Modern English Teacher*, Vol.7.No.4, 1998.
5. King J. Using DVD feature films in the EFL classroom. Retrieved from: <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>
6. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения») [Текст] / Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10.
7. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст] / Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10.
8. Асадуллина Л. И., Диденко А. В. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1–2. с. 14–17.

### Teaching writing through films

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
 Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
 Duseev Ilguiz Raufovich, student  
 National Research Tomsk Polytechnic University

Extended writing is a skill in itself, one which many learners will need in target situations. It also provides opportunities for creativity and self-expression, which many learners appreciate. And it is, of course, an important part of overall language learning — it provides opportunities for conscious reflection that can play an important role in consolidating recent learning.

According to Katchen writing is considered as an active skill, since it is a productive skill, unlike for instance reading and listening. Even though also reading and listening require the active involvement of the brain, it is emphasized in writing. Thus, alongside speaking, also writing needs to be practised versatilely in order for the learners to be able to

develop their productive language skills. [1] Gebhard lists some important points which writing include. These are word choice, use of appropriate grammar, syntax, mechanics and organization of ideas into a coherent and cohesive form. [2] However, writing also includes a focus on audience and purpose, and a process of discovering meaning. Since one has to take in to account several different aspects when writing, teaching writing may sometimes be rather repetitious and uneventful. Choosing different text types can make writing more versatile and fun also for the learners. Moreover, films can bring variety to writing tasks.

Some teaching strategies can be useful in teaching writing in general:

1. Choosing an appropriate writing style. Basic styles of writing such as reviews, argumentative essays, narratives, and different types of description can be used depending on learner's level, curricula demands and film content.

2. Analyzing the text format. If you know that your learners need to produce, for example, a film review, then get hold of some examples of such reviews and see if you can discover any typical patterns of language use and structure. Share these insights with your learners.

3. In-class writing. Writing in groups, or checking and editing each other's drafts, are valuable learning activities and a good use of class time. This type of activity may also be an opportunity for learners to write to a real audience: to peers, to their teachers, to a University website, to a personal blogs, etc.

4. Writing drafts. It's simply not realistic to ask learners to go from a blank page to a final product in one go. Drafts are an opportunity to write without inhibitions, and learners themselves, their peers and teachers, all have a potential role in providing feedback to be incorporated into revisions.

5. Specifying the reasons for writing and the target audience. Asking learners to respond in writing to something they have read or watched gives a reason for writing and clearly specifies an audience. These are two important characteristics of writing in the world outside the classroom.

6. Developing context through multiple drafts. Learners can sometimes think that rewriting is just a matter of incorporating corrections and producing a clean copy. Help them to see that drafts are a useful way of developing content, too.

7. Emphasizing quality in the final product. In the world outside the classroom, demands on written products are high: we expect an appropriate range of vocabulary and sentence patterns, as well as accuracy. Learners need experience of getting to this final, polished stage where work is considered ready for formal public scrutiny.

8. Accepting mistakes in early drafts. This is particularly the case for less proficient learners, of course. Help learners to see texts with lots of mistakes as a natural stage. Try to build up an atmosphere where peer as well as teacher feedback is seen as useful on the way to a final product.

9. Giving feedback on content. When learners engage with a task, their main motivation for writing is to convey a message — they may have put a lot of thought into the content of their writing. Respond to their writing as communication first, and language practice second.

10. Inventing a "correction code". Especially with more advanced learners, you can use codes like *t* (tense), *w.o.* (word order), or *v* (vocabulary) to indicate the place and nature of an error, while still giving learners the chance to correct the word themselves. When learners get the work back

they can attempt to make their own corrections. Sometimes they will do this easily, at other times they may need to ask you and/or a classmate what the problem actually is. In either case, the process of self-correction draws attention to the error and helps to make the correction memorable. All of this helps learning.

11. Concentrating on the most basic mistakes. Learners like to be corrected, but will be demotivated by seeing a page of their work covered in red. Neither will they be able to learn from such extensive feedback. Concentrate on the most basic errors, those that impede communication and those that you think learners are most ready to learn about.

12. Demonstrating the learners' progress. At appropriate moments, encourage learners to look critically at earlier writing tasks, and perhaps work on something similar again. They will be motivated by seeing how much they have improved, and may be reminded of important bits of learning.

According to Stoller the film lesson and its activities should consist of pre-viewing, viewing and post-viewing activities. This ensures that the students stay focused and motivated throughout the lesson, and the goals of the lesson are clear to them. The nature and the length of the activities depend naturally on the selected film, the needs of the students, their age and proficiency level and instructional objectives. [3] Allan in turn points out that there are different techniques for using films. The whole film can be viewed, it can be broken into sections or only one section can be used. This brings variety to the film lessons and ensures that films are used versatilely. [4]

Stoller emphasizes that the pre-viewing activities prepare students for the actual viewing. Some examples of pre-viewing activities could be student polls, interviews, problem solving discussion of the title of the film, brainstorming activities, information gap exercises, and dictionary or vocabulary exercises and so on. [3] Prewriting tasks can be used before watching the movie: the students can for instance write down what they expect the movie to be about based on the title. In prewriting the students practice different ways to get started with their writing: brainstorming, clustering, strategic questioning, sketching, free writing, interviewing and information gathering. Pre-viewing is important in order for the students to be able to follow the film and understand the storyline and characters. Pre-viewing can make it easier for also the weaker students to benefit from the film and its many beneficial aspects.

The typical pre-viewing activities are based on the following:

- Reading (summary, article about the video etc.)
- Class discussion (brainstorming)
- Vocabulary and dictionary consultation (learn necessary vocabulary)
- Silent previewing of video
- Previewing questions

Accordingly, the following writing tasks can be suggested at the pre-viewing stage:



Stage	Task
READING	Read the quotation of the main character of the film and predict the main qualities they will demonstrate in the film. Write a list of positive or/and negative qualities and compare your lists after watching the film.
CLASS DISCUSSION (BRAINSTORMING)	In these pictures you can see four characters from the film we are going to see. Imagine what the film will be about and write a brief summary of the plot.
VOCABULARY AND DICTIONARY CONSULTATION (LEARN NECESSARY VOCABULARY)	The plot of the film is focused on crime investigation. Make a list of as many types of crime, criminals and people in investigation as you know. Add some new words and collocations.
SILENT PREVIEWING OF VIDEO	Watch the first episode without sound and write a characteristic of the main hero of the film.
PREVIEWING QUESTIONS	Write your answers to the questions predicting the ending of the film.

Stoller points out, that viewing activities during the film, on the other hand, facilitate viewing of the film. The activities help students to deal with specific issues and focus on characters or storyline also at crucial junctures in the film. Some examples of viewing activities are directed listening, information gathering, film interruptions and second screening. For instance a film interruption helps the teacher to control whether the students have understood what happens in the film. Thus, viewing activities are a simple way to keep students focused on the viewing despite the length of the film [3].

The typical while-watching activities may include the following:

- Chart completion
- Note-taking
- True/False questions
- Gap-filling
- Guessing what will happen next

Accordingly, the following writing tasks can be suggested at the while-viewing stage:

Stage	Task
CHART COMPLETION	Watch the episode and complete the chart.
NOTE-TAKING	Watch the episode and write down the recommendations of an expert on how to avoid mugging.
TRUE/FALSE QUESTIONS	Watch the episode and write 3 True/False questions to be asked after watching the film.
GAP-FILLING	Watch the film and fill in the “Wanted” leaflet with the criminal’s details.
GUESSING THE CONTENTS	Watch the episode without sound and write the script of the conversation in the episode.

Finally, Stoller highlights also the importance of post-viewing activities. They are meant to stimulate both written and oral use of the target language utilizing insights and information from the film. Post-viewing activities should extract the main ideas, concepts or issues of the film, since the small details may have been missed, and it is essential to understand the main points of the film. [3] Post-viewing activities can be for instance film summaries, alternative endings, discussions, comparisons, speed writing, using notes for writing practise, role plays or debates. These activities are designed to extend learning and deepen understanding of the film and its themes. They relate to several curriculum expectations, especially in life sciences and citizenship, and provide opportunities for cross-curricular connections in geography,

social studies, civics, health, language, the arts, media and environmental studies. Students are called on to use a variety of skills, including: research, critical thinking, problem solving, communication, map and document analysis. Some activities are more appropriate than others for younger students, but may be adapted to suit most grade levels.

The typical post-viewing activities may include the following stages:

- Summarizing
- Discussing
- Peer correction
- Reviewing

Accordingly, the following writing tasks can be suggested at this stage:

Stage	Task
SUMMARIZING	Develop and implement a social campaign leaflet to spread the social message or idea of the film.
DISCUSSING	Write a For Against essay on the legalization of capital punishment.
PEER CORRECTION	Read your essays to each other, and suggest improvements.
REVIEWING	Match viewers’ feedbacks on the film with their headings and write your own feedback to be posted into an informal blog.

As we can see, commercially produced films can be used as an effective tool for developing writing skills in English as a second language. It is suggested that the adaptation of pre-

viewing, while-viewing, and post-viewing activities to the selected film, student needs, and instructional objectives encourage natural language use and language skill development.

#### References:

1. Katchen, J.E. 2003. Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done? In H. C. Liou, J. E. Katchen, and H. Wang (Eds.), *Lingua Tsing Hua*. Taipei: Crane, 221–236. Retrieved from: <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/festschrift.htm>.
2. Gebhard, J. 1996. *Teaching English as a foreign or second language: a teacher self-development and methodology guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
3. Stoller, F. 1988. *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>
4. Allan, M. 1985. *Teaching English with video*. London: Longman.
5. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения») [Текст] / Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10.

## Designing language teaching activities for feature films

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
Duseev Ilguiz Raufovich, student  
National Research Tomsk Polytechnic University

**S**hallow Hal, a 2001 romantic comedy film starring Gwyneth Paltrow and Jack Black and directed by the Farrelly brothers was selected to reinforce 2<sup>nd</sup> Conditional grammar structures and introduce American slang vocabulary to senior students of National Research Tomsk polytechnic university. Gwyneth Paltrow plays the love interest of Hal (Jack Black) in this comedy about a shallow man who falls in love with a very fat (but inwardly beautiful woman), because he is hypnotized into believing she is outwardly beautiful. Although the film received mixed reviews from critics, it was chosen to support the teaching process because of the number of reasons listed below.

1. Compliance with the students' language proficiency level owing to its great visuality helped the weaker students to follow the film and understand what was happening. There are a lot of non-verbal signals in a film, for instance gestures, facial expressions, eye contact, posture, proximity, appearance and setting that facilitated non-stop watching of meaningfully complete parts of the film and gave learners confidence in their ability to cope with the real situations they may face that provided variety, interest and stimulation.

2. Clear message of the film which is handled very versatilely and deeply, involved every student into discussion that let every student get oral practise.

3. Relevance of the topic to students' needs provoked the students' interest and kept them motivated during the whole stage.

4. The humour was one of the motivating factors for some students. It made it easier to follow the story and provided a lot of slang words and expressions to be taught by the teacher.

5. The length of the film met the requirements of classroom scheduling, course objectives and was shot enough to allow classroom time for pre-viewing and post-viewing activities.

In order to exploit films and videotapes fully in the ESL classroom, one should integrate pre-viewing, viewing, and post-viewing activities in to the lesson.

The primary purpose of previewing activities is to prepare students for the actual viewing of the film. Because comprehension is partially determined by a student's own background knowledge or «schemata», one of the most effective pedagogical strategies is to devise activities that access this knowledge. As the instructional purpose of viewing was mainly communicative, the pre-viewing activities included discussion tasks which generated more prediction, speculation and a chance to activate background schemata about the topic and content of the video to be viewed.

The first pre-viewing activity which was used to pre-teach vocabulary was giving the students a still image from the video and some vocabulary and phrases related to the theme of the video and asking them to talk about which of the words and phrases might be used in the video, and what the content of it might be.

After that students were asked to look up the meaning of the words in the dictionary.

Thirdly, a student opinion poll was conducted during which students interviewed their partners about issues related to the film. Three questions, generated by the teacher in advance were given to each student. The discussion that

accompanied the poll helped prepare students for the content of the film, aiding comprehension. Students asked each other the same questions and should record their findings so that once the poll was completed, they could report findings to the entire class. The worksheet below was used to support the pre-viewing stage. (Worksheet 1)

**Worksheet 1. Pre-viewing activities**

<b>1 Look at a still image from the film and talk about which of the words and phrases might be used in the video.</b>	
<b>Student A</b>	<b>Student B</b>
1. inner beauty	cabin fever
2. hypnosis	reverse footage
3. SUV	dream girl
4. pediatric burn	post hypnotic suggestion
5. maid	peace corps
6. birth defect	dating
7. mammoth	superficiality
8. clubbing	shallowness
9. thong	underwear
10. overeating	eye of the beholder
11. reverend	immaturity
12. tail	crutches
13. morphine drip	hypocrisy
14. self confidence	jealousy
15. claustrophobia	machismo
16. sarcasm	cannonball dive
17. courage	obesity
18. brainwashing	spina bifida
19. frat pack	deathbed
20. genetic abnormality	nudity
21. goggles	delusion
<b>2 Work in pairs: Student A and Student B to look up the meaning of the words above in the dictionary.</b>	
<b>3 In pairs ask your partner 3 questions below. Report your findings to the group.</b>	
Would you like to change anything in your appearance?	
Is appearance of your friend (s) more important for you than their character?	
Do you agree that appearance can be deceptive?	

Some more possible pre-viewing activities suggested by include the following [1]:

1. Problem solving. Students can be presented with a problem that highlights issues from the film. In small groups, students can discuss and attempt to solve the problem, later reporting possible solutions to the class. However, the possible disadvantage of such tasks can be the loss of interest when the plot of the film is partially revealed from the very beginning.

2. Discussion of the film title. Students can examine the title of the film in order to hypothesize its content. This quick activity can be done as a class or in small groups, the latter allowing for more student participation.

3. Brainstorming activities. The teacher can pose questions or elicit information that will link students’ past experiences or background information with the film topic.

4. Film summary. Students can skim a written summary of the film for the main idea (s) and/or scan the summary for specific details. Teacher generated questions will help students read for that information deemed most important for viewing comprehension. The teacher can also present a very short lecture summarizing the main points of the film. To facilitate note taking, a «skeleton» of the lecture notes can be distributed, with blanks for students to fill in missing information.

5. Information gap exercises. After introducing students to the topic of film, they can fill in a grid similar to the one below:

<b>What I know about the topic</b>	<b>What I am unsure about the topic</b>	<b>What I hope to learn about the topic</b>

According to [2] when preparing viewing activities it is important to bear in mind that they should help the students to stay focused on the video, but not to overload them. As it is very difficult to watch a video and write at the same time, it is important to set and establish the purpose of the task before viewing, but to tell the students they can complete the tasks after viewing. One very common viewing task is to ask the students to check their answers from the pre-viewing task. This is an excellent activity as it links the stages of pre-viewing and viewing to one another.

There are a wide range of viewing tasks — which one the writer selects will depend on the instructional purpose or pedagogical goal of the lesson. Ideally, the students should get repeated opportunities for viewing the same short video so that they can maximize their exposure to the language input. The video activities can then focus on different elements each time they watch.

The activities listed in Worksheet 2 were used to check if the students found the correct meaning of vocabulary introduced at the pre-viewing stage and to reinforce 2<sup>nd</sup> condi-

**Worksheet 2. While-viewing activities**

<b>1 Watch the video and check if you found the correct meaning of vocabulary in Worksheet 1.</b>		
<b>2 Watch the video again and check the items of what happened in the video but would definitely be different if Rosie were actually as thin as Hal’s imaginary Rosie.</b>		
	Hal told her a bad taste joke about the underwear she was buying.	_____
	Rosie didn’t understand Hal’s jokes.	_____
	He had to apologize for his jokes.	_____
	She ordered a huge meal.	_____
	The waiter wasn’t surprised by the order	_____
	The chair broke.	_____
	Two guys made fun of Rosie’s takeout meal.	_____
	They didn’t envy Hal’s bragging about his girlfriend.	_____

tional grammar structure studied by students before. (Worksheet 2)

Stoller suggests some more variants of while-viewing tasks:

1. Directed listening. Students can be asked to listen for general information or specific details considered crucial for comprehension. Similarly, students can be asked to consider a particularly relevant question.
2. Information gathering. Similar to directed listening, students can be asked to gather pertinent information while viewing the film.
3. Film interruptions. The film can be interrupted in progress to clarify key points in the thematic development of the film. In addition, a film can be interrupted so that students can discuss the content of the film up to that point and/or speculate about what will happen in the remaining portion of the film. The latter exercise is especially effective in dramatic films.
4. Second screening. Films can be shown in their entirety a second time. However, the length of the film and the pre-viewing and post viewing activities may make this option undesirable. [1]

Donaghy and Whitcher give some general guidelines teachers should bear in mind while preparing film activities:

- Students should need to watch the video to get the answer; you are not testing students’ knowledge of the world.
- Ensure that items are evenly spread throughout the video. Don’t leave chunks of the video unexploited.
- Make sure the items are in the same order as the information in the video.

– Avoid overlap of items. Don’t test the same point in two different items.

Post-viewing activities often suggest the students extracting the main ideas of the film or guiding the students’ attention to meaning and production tasks. Sometimes these tasks can be extended to group or individual projects during class or as homework. In this way, video can be used as a resource providing the students with the content for subsequent tasks. [2]

Post-viewing activities can easily lend themselves to writing practice, speaking practice, or both. Ideally, the two skills can be linked, allowing students to use the information from a speaking activity, for example, in a writing assignment. [1]

To provide the detailed comprehension of the film the following post-viewing activities were conducted. (Worksheet 3)

As a round-up students were asked to discuss the following English proverbs on the topic of the film to encourage students speaking and to create the atmosphere of completion:

1. All that glitters is not gold.
2. Appearances are deceiving.
3. Beauty is in the eye of the beholder.
4. Beauty is only skin deep.

According to Donaghy and Whitcher, if the instructional purpose of the video viewing is communicative, it is important to select follow-up activities which encourage the students to reflect on and explore the concepts or ideas contained in the video. We should try to get a personal response from the students which may help to consolidate learning. This goal can



Worksheet 3. Post-viewing activities

<p><b>1 Rewrite the sentences in while-viewing activity 2 using the second conditional. Use WOULD — if you're sure, MIGHT/COULD — if you are not 100% sure.</b></p> <p>E.g. If Rosie _____ (be) as thin as Hal's imaginary Rosie, _____ /</p>			
<p><b>2 Complete the film summary with words from the box below.</b></p>			
twist	nothing	look	do
share	superficial	accuses	interpret
external	morbidly	equally-shallow	genuine
<p><b>SUMMARY</b>                  Hal Larson (Jack Black), a 1. _____ man and his 2. _____ friend Mauricio Wilson (Jason Alexander) both 3. _____ an interest in beautiful women, and try to act cool and hip when around them, but most women 4. _____ their wild dance moves as obnoxious and want nothing to 5. _____ with them. At work, Hal's co-workers accuse him of being shallow and caring about 6. _____ but physical appearance, and ask him «when he's gonna get it». Hal wants to see women for their inner beauty, but his appreciation of physical beauty gets in the way. While going to work one day, by an unexpected 7. _____ of fate, Hal meets the famous American life coach Tony Robbins while stuck in an elevator, and has a talk with him about himself and Tony. Robbins, understanding Hal's situation, hypnotizes him into seeing people's inner beauty, not their 8. _____ selves. Subsequently he falls in love with Rosemary (Gwyneth Paltrow), a woman who appears to him to 9. _____ slender and beautiful due to her kind, generous nature, but is, in actuality, 10. _____ obese. At first, she 11. _____ him of being childish, because she thinks he's pretending to date her, but later realises his feelings for her are 12. _____.</p>			
<p><b>3 Read the reviews below and match them to their headings.</b></p>			
An enjoyable flick	<p>I know many complain it wasn't as funny as past farelly movies such as «Something about Mary» or «Kingpin». But it wasn't supposed to be. It was intended to be a comedy, and it was extremely successful, and it was very funny, however it wasn't supposed to be non-stop, grossout laughs like their past efforts. I always liked the Farelly Brothers's movies because while hilarious, they always had an underlying sweetness to them. I think this one prevailed the most in that department — I think 'Shallow Hal' is an incredibly sweet, and even more upon second viewing, just a charming, great movie-watching experience. I think if people give it another chance and cut it some slack in the non-stop jokes department, they will see it for the great, enjoyable movie with a message that it really is.</p>		
Incredibly sweet, charming movie	<p>«Shallow Hal» is the best film about love, dating, and being shallow that I have seen since «The Tao Of Steve». This is also the best Farrelly Brothers film I have ever seen. It even beats out «There's Something About Mary». Jack Black rocks as 'Shallow' Hal Larsen, a man who wants the perfect woman but ends up falling for the perfect woman. Gwyneth Paltrow did very well as Hal's overweight but big-hearted girlfriend. Not only were the characters well-written, the story was well executed and well plotted. It was unexpected in several ways and I really liked it. The Farrelly Brothers score a critically-acclaimed in-park home run with «Shallow Hal». I give this film 10 out of 10!</p>		
Reinforcing stereotypes	<p>Do you judge a person — particularly a woman — by her outward appearance? If you do, you're «shallow» and that's the message played out in this comedy. The humor in here is good, very funny in spots. There are plenty of jokes and sight gags. If you are obese and very sensitive, then skip this film because you won't appreciate some of the humor in this film. But, if you can laugh at yourself, you'll enjoy it too — and especially the message this film brings. Jack Black was pretty much of an unknown actor when this came out, but he's well-known now after School Of Rock, King Kong and other films. Gwyneth Paltrow everyone knows. She looked very pretty in here, maybe the best I've ever seen her. Jason Alexander and Joe Viterelli provide good supporting help. By the way, it was strange hearing Viterelli with an Irish accent. This is a guy who almost always plays Mafia types. Anyway, this is still a pretty funny story with, of course, a good message about judging a book by its cover.</p>		
Funny film about lacking depth	<p>Part comedy, drama, and romance this one was a rather good little movie to watch. Black and Paltrow were great and Jason Alexander was hilarious. The movie is about a guy named Hal who is a rather decent guy, but he has a problem. When picking women he only looks at the outer beauty of a woman... this is explained in the opening scene. Hal gets trapped in an elevator with a guy who opens Hal's mind to the inner beauty of women. Hal then suddenly finds the more unattractive girls perfect for him and this leads to some funny scenes. This also leads him to Rose Mary a gal he finds perfect, but everyone else sees a 300lb gal. This movie says a lot about how shallow our society is and does a good job of it. Though I don't think every unattractive or fat gal is beautiful on the inside and every attractive gal is ugly on the inside as the movie implies. The movie also could have been more clear that people Hal already knows would still look the same. I just wish ladies were as open and approachable as the movie portrays.</p>		

Cute little pic-not great but good	I could not stop watching this film because I was desperate to know exactly how the Farrelly brothers could possibly get themselves out of the huge pit they had dug for themselves. This film claims to be challenging what is considered beautiful in our society. In one section a character expresses the moral heart of the film by saying that «beauty is in the eye of the beholder» and by suggesting that we are hypnotised into believing what is and is not beautiful by the media etc. Fair enough! However, all representations of inner beauty are portrayed in clichéd and predictable stereotypes of female beauty in exactly the same way you would find in any Hollywood blockbuster. Thus, the film reinforces the same notions of beauty that it claims it is trying to undermine. Also, all fat people are not nice with a «good sense of humour», this is as HUGE stereotype. I am fat, unpleasant and not funny.
Pretty Funny Film With A Good Message	Paltrow's pretty good here, I enjoyed this movie a lot. Not great but certainly good, carries a nice message and it's a good premise. However, a lot of people did get offended by this. The movie kind of does that to itself-though the theme here is «everybody's beautiful» etc etc and meant to look at how much women are judged by their looks, the movie wasn't as bold as it could have been. If it REALLY wanted to take hold of this issue there would have been more of the «heavy paltrow» not just a few quick shots. Shows the thin paltrow a lot more and it shouldn't. Does anyone get the feeling the movie was almost afraid of it's own subject matter? That's what takes the «oomph» out of the movie and makes it a sweet little picture rather than an outstanding film. Still, it's OK-I know many people, both heavy and thin who saw this, most were not offended by the picture but had the movie aimed for serious movie making instead of predictable Hollywood fare (the former would have been more appropriate for the subject matter at hand) the movie would have been a lot better.
<b>4 Write your own review of the film using the film vocabulary and the models above.</b>	

often be achieved by getting students to connect with characters in the video. They can talk about the character to a friend, send messages to that character or talk about the details that describe that character's physical traits and/or special skills. [2]

Thus, the following post-viewing activities can be designed by the teacher:

1. Roleplay. You can give students instructions on how to roleplay a situation related to the theme of the video.
2. Discussion statements. You can give students statements related to the ideas and issues raised in the video which they have to discuss.
3. Discussion questions. Giving students questions related to the ideas and issues raised in the video and having

the students discuss them in pairs or small groups is an engaging task, but you should try to personalise the questions.

Stoller suggests one more activity — alternative endings, when, especially with dramatic storylines, students can work together to come up with an alternative ending and report it in an oral and/or written activity. [1]

So, it is obvious, that films are a powerful communication media that can greatly enhance and diversify an ESL curriculum. With careful selection and purposeful planning, films can motivate students in the second language classroom, thereby facilitating language learning. Moreover, the integration of pre-viewing, viewing, and post viewing activities into the film lesson encourages natural language use and language skill development making films valuable teaching tools.

#### References:

1. Stoller, F. 1988. Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>
2. Donaghy K., Whitcher A. How to write film and video activities. Training course for ELT writers. 2015. ELT Teacher 2 Writer at Smashwords. 42 p.
3. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения»)[Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1082–1086.
4. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1086–1088.

## Teaching vocabulary through films

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
 Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
 Duseev Ilguiz Raufovich, student  
 National Research Tomsk Polytechnic University

During the past decades teaching vocabulary has been of secondary importance. However, nowadays the role of vocabulary is more important and the teachers try to balance between all the different areas of language teaching. Of course also the teacher's own views affect their teaching, and if he or she does not think that knowing vocabulary is of great importance, it is likely that he or she does not concentrate on teaching it often enough. However, the current trend is to be able to communicate with the foreign language, and thus vocabulary, alongside with grammar and oral skills, is rather recognized, or at least it is paid attention to more than for instance thirty years ago. According to Celce-Murcia and Rosensweig [1] there is also a difference between the active use of vocabulary (i.e. recall and production) and the passive use of vocabulary (i.e. recognition and comprehension). The teacher must know to which category the vocabulary items at hand fall into. Active use of vocabulary is of course somewhat more important, whereas the passive use of vocabulary for listening or reading may exclude productive facility altogether. Moreover, the vocabulary items necessary for the development of formal reading and writing skills may not be appropriate when one is learning the less formal vocabulary typical for listening or speaking. Another important point is that the teacher must decide whether the passive vocabulary is to be learned permanently or temporarily, for instance to understand a piece of text or a movie with no consideration for later use. However, all in all both passive and active vocabulary are needed in foreign language learning.

Learning new words in a foreign language is not always easy, and it requires a great amount of repetition and practising. Yuksel and Tanriverdi [2] emphasize the usefulness of English captions when watching a movie. Captions facilitate acquiring vocabulary, since they help the learner to incorporate a word into a context. This was the case at least when shorter clips of movies were used in EFL teaching. Moreover, films can help to learn for instance vocabulary around a certain theme. In fact, according to Wray [3] it is possible to teach vocabulary and even ready scripts of a certain social situation with the help of television. With sufficient repetition and practising even a beginner learner may be able to acquire a great amount of vocabulary despite his or her previous linguistic experience. However, this vocabulary may not be acquired entirely correctly but well enough in order to be able to communicate in social situations. Finally, the acquired vocabulary can then be used for instance in an oral exercise (discussion, interview etc.) or in a written assignment

(an essay, film review etc.) Other vocabulary assignments related to films are for instance word lists or a gap-fill from a certain scene of the movie.

A great deal of the meaning of language resides in the meanings associated with individual words and phrases. By learning a few basic words and set phrases, a beginner can get some meanings across. Language learning syllabuses almost always specify vocabulary items or areas for learners to concentrate on. The following suggestions should enable you to help your learners to work effectively with the vocabulary of their target language.

1. Using productive explanation techniques. There are many possibilities for clarifying the meaning of words that your learners don't know: definitions, examples, visuals, mimes, etc. However, the explanation should turn into an active perception process encouraging students themselves to figure out the meanings and functions of new vocabulary items.

2. Tailoring teaching to distinguish receptive and productive vocabulary needs. Some learners, who intend to read extensively in English, may need to recognize a lot of words that they may never have to use themselves. Others, for example, general English beginners, are probably hoping that the words they learn will be available for both recognition and use.

3. Teaching new vocabulary in topic-related sets. You could choose sets of hyponyms (e.g. names of family relations), or sets that are linked to the same context (e.g. Work). Most people find it easier to learn lots of new words if they are presented in a related set. If you are teaching a set of nouns, you can include some verbs which are typically used with them (e.g. take an exam). One of the most effective ways of introducing new vocabulary used in teaching General English to 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students of National Research Tomsk Polytechnic University is wordlists on the topic. The table below shows the example of "Education" wordlist.

4. Teaching how vocabulary works. This idea refers to the word itself, or to the word in a phrase. For example, in the case of a verb, does it have an irregular past? In the case of an adjective, is it usually followed by a certain preposition? Some of this information may be available in the text where your learners meet the word, and you can give extra information yourself. Understanding how a word 'works' is an important part of knowing that word.

5. Teaching collocations. Even when teaching basic vocabulary, you can show how words often combine in certain

Table 1

People	Educational establishments	Learning process	
Bachelor of Arts (BA)	Basic education	academic	homesick
Bachelor of Science (B. Sc.)	Boarding school	attend classes	intensive course
Candidate	College	attitude	keep up with your studies
Educator	High school	away from home	learn smth by heart
Examiner	Higher education	carefully	manage sth
Graduate	Institute	cheat	meet a deadline
Head teacher	kindergarten	continuous assessment	opportunity
Infant	Primary education	debate	paper
Instructor	Private language school	devote time to smth/smb	pass
Invigilator	Public school	disqualify smb	play truant
Lecturer	Secondary education	Distance learning	relief
Master of Arts	single-sex school	do coursework	relieved
Master of Science (M. Sc.)	State school	do research	retake
Mature student	University	educate	revise for
Principal	<b>Subjects</b>	enroll	revision
Professor	Archaeology	enrolment	seminar
Pupil	Art	essentials	sit an exam
Schoolboy	Biology	examine	study for
Schoolgirl	Botany	Face-to face classes	success
Student	Business studies	fail	take a year out
Subject specialist	Chemistry	flexible	take an exam
Tutor	Economics	follow instructions	take notes
Undergraduate	Foreign languages	freedom	To fall behind with your studies
<b>Financial matters</b>	Geology	get through	To give feedback work your way through University
Scholarship	History	graduation ceremony	write a thesis
Tuition fees	Home economics	hall of residence	
Loan	Mathematics (Maths)		
	Modern languages		
	Physical education		
	Physics		
	Psychology		
	Science		
	Sociology		
	Technology		

ways. For example, Spanish learners studying colours would be interested to note that English says 'black and white', whereas Spanish says 'blanco y negro'. Set phrases, such as 'hard work', can also be particularly useful to point out.

6. Emphasizing connotative meaning. You can turn connotation into a window on the target culture. Take a simple item like 'train'. For many British speakers, this item has the connotation of a fast and frequent, though also expensive and unreliable, mode of transport. In Russian language, on the contrary, it means inexpensive and slow means of travelling.

7. Helping learners to differentiate the register. It is also important to teach students to differentiate between written and spoken, formal and informal, literary, technical and slang vocabulary as well as what clues the context of the word gives about its register.

8. Using direct translation carefully. Obviously, translation is an efficient way of explaining a word. But it's also

worth drawing attention to the ways in which words are not equivalent. A teacher can use dictionary study activities to emphasize this point.

9. Emphasizing word formation. An understanding of common prefixes and suffixes, for example, can open up the meaning of many words.

10. Teaching conscious vocabulary learning strategies. This is one of the areas of study where it is particularly beneficial for learners to apply their own 'techniques'; to remember items or work out the meaning of new ones. It's especially useful for you to show them strategies that they can use outside class. For example, they might: keep a vocabulary notebook; classify new words they have seen; revise new vocabulary at intervals; pin around their flat sticky notes with difficult words on them. Teacher's role can be to explore various techniques with the class, and help each learner to find out which ones suit them best.



Considering the above-mentioned, an American comedy film called “Mr Deeds” directed by Steven Brill and starring Adam Sandler and Winona Ryder was chosen to build up the vocabulary on the topic of “Personal identification” to the 2<sup>nd</sup> year students at General English classes.

As a pre-viewing writing activity the prediction of the plot based on the list of film vocabulary on the topic of “Personal identification” was suggested. (Worksheet 1)

Students were also suggested reading the following plot summary to fill in the missing words from the list above as a while-viewing activity. (Worksheet 2)

As a round-up for the while-viewing stage students were asked to re-dub the episode with the sound turned-off.

The post-viewing stage included the writing activity based on the model. (Worksheet 3)

**Worksheet 1. Pre-viewing activities**

<b>1 In pairs, look at the list of film vocabulary below and predict the plot of the film.</b>	
single	secret parent
to inherit	city country contrast
fable	corporate take over
on the air	butler
diseased	martial arts
heir	funeral
to lose control of something	hidden camera
to play someone like a fiddle	car accident
enormous fortune	pizza parlor
besieged	spinning newspaper
sneaky	secret
innocent	billionaire
media frenzy	reporter
party pooper	remake
casket	true love
eligible bachelor	redemption
to molest someone	falling through ice
to goof on someone	inheritance
to pipe down	sudden wealth
to shat oneself	newspaper editor
to get riled up	rescue
goosebumps	greeting card
kindness	secret identity
compassion	fairy-tale
car crash	sincere
<b>2 Look at the photo of the main character of the film. Which words could be used to describe him?</b>	

**Worksheet 2. While-viewing activity**

<b>1 Watch the film and fill in the plot summary below with the words above.</b>
Plot Summary When Longfellow Deeds, a small-town pizzeria owner and poet 1. _____ \$40 billion from his 2. _____ uncle, he quickly begins rolling in a different kind of dough. Moving to the big city, Deeds finds himself 3. _____ by opportunists all gunning for their piece of the pie. Babe, a television tabloid reporter, poses as an 4. _____ small-town girl to do an exposé on Deeds. Of course, Deeds’ 5. _____ naiveté has Babe falling in love with him instead. Ultimately, Deeds comes to find that money truly has the power to change things, but it doesn’t necessarily need to change him.

## Worksheet 3. Post-viewing activities

<b>1 Fill in the gaps in the viewer's comments on the film.</b>
take on movies bring his own bite  in comparison chance updated  horrendous remake younger generation
Mr. Deeds, the 1. _____ of Mr. Deeds Goes To Town, Mr. Deeds Goes To Town is an old comedy that is personally one of my favorite comedies. It's just a wonderful film that I highly recommend you watch if you get the 2. _____. So Adam Sandler decided to 3. _____ that classic and make it into his film, which honestly isn't that bad, just 4. _____ in comparison, believe me then you look at it as a 5. _____ film. It was just one of those 6. _____ that really didn't need a remake. But Adam Sandler did 7. _____ to the film and just 8. _____ the story for the 9. _____ that obviously never heard of the movie.
<b>2 Write your own comments on the film. (6–8 sentences)</b>

## References:

1. Celce-Murcia, M. and Rosensweig F. 1979. Teaching vocabulary in the ESL classroom in Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (eds.) Teaching English as a second or foreign language. Rowley: Newbury house publishers.
2. Yuksel, D. & Tanriverdi B. 2009. Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. The Turkish Online Journal of Educational Technology 8 (2), 48–54. [online]. (29 Nov 2011) <http://www.tojet.net/articles/824.pdf>
3. Wray, A. 2004. 'Here's one I prepared earlier' — Formulaic language learning on television in Scmitt N. (ed.) Formulaic sequences: acquisition, processing, and use. Philadelphia: J. Benjamins. [online] (4th December 2011) <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10052865>
4. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. Молодой ученый, 2015, № 7, с. 809–811.
5. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения»)[Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1082–1086.
6. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1086–1088.
7. Асадуллина Л. И., Диденко А. В. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1–2. с. 14–17.

## Teaching grammar through films

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
Duseev Ilguiz Raufovich, student  
National Research Tomsk Polytechnic University

Video can bring variety and flexibility to the language classroom by extending the range of resources (e.g. photo stills from the video, audio-only extracts, scripts, etc.) and teaching techniques around film analysis, helping stu-

dents to develop all four communicative skills. This, in turn, provides a framework for classroom communication and discussion in which the teacher and students can select the direction. The different roles of video in the language-learning classroom can supply the teacher with a variety of choice so that they are not limited to practising just one skill or language point. There are four main roles of video in language teaching:

1. For language focus: When new or recently introduced words are encountered in context in a video sequence.
2. For skills practice: When a video can be used to practise listening and (to a lesser extent) reading, and as a model for speaking and (to a lesser extent) writing.
3. As a stimulus: When video acts as a springboard for follow-up tasks such as discussions, debates, role plays, extended projects, etc.
4. As a resource: When the video provides students with the content for subsequent tasks or projects. [1]

Even though movies are a nice and useful way to make the lessons more entertaining and motivate the students, the use of movies is not necessarily always easy and there are several factors that need to be considered when using movies in foreign language teaching. A crucially important factor when planning the movie lessons is choosing the movies. There are also other important points that need to be made sure before using movies in foreign language teaching. These are for instance:

1. Compliance with the students' language proficiency level owing to its great visuality may help the weaker students to follow the film and understand what is happening. There are a lot of non-verbal signals in a film, for instance gestures, facial expressions, eye contact, posture, proximity, appearance and setting that facilitates non-stop watching of meaningfully complete parts of the film and gives learners confidence in their ability to cope with the real situations they may face that.
2. Clear message of the film which is handled very versatilely and deeply, involves every student into discussion that lets every student get oral practise.
3. Relevance of the topic to students' needs provokes the students' interest and keeps them motivated during the whole stage.
4. The humour, as one of the motivating factors for some students, can make it easier to follow the story and provide a lot of language structures to be taught according to the curriculum.
5. The length of the film should meet the requirements of classroom scheduling, course objectives and be shot enough to allow classroom time for pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities.

Stoller points out that the use of films requires attention and the teacher must play an important part in an effective film lesson in order for the film to be more than just a time filler. It is also important to remember, that the films are neither a substitute for the teacher nor for instruction, but real classroom aids when used properly. [2]

Using audiovisual methods, such as movies, can motivate the students to study grammar in a different way. This was noticed already in the 1960s. For instance Van Abbé points out that using audiovisual methods makes the teaching more efficient and motivates the students to attend the classes. He refers to a course in which audiovisual material was used and as a result of the course the students were able to take in grammatical structures which they could never have learned during the traditional and more formal grammar lessons. Since grammar can be taught in numerous different ways, also using versatile materials is useful. Thus, using films to teach grammar is also worth trying. Moreover, grammar assignments based on a film could be for example gap-fill exercise, an introduction to new grammar topic, a revision of already learned grammar topic or coming up with a grammar rule based on a scene of the film. [3]

Video brings a slice of real life into the classroom. It presents the complete communicative situation. Language learners not only hear the dialogue, they also see the participants in the surroundings where the communication takes place. This visual information not only leads to a fuller comprehension of the spoken language, but can also benefit learners in a number of other ways.

According to Scrivener [4], after creating a context, you might elicit language from the students to see if they already have any idea about the target language. You can elicit target language structures by asking a question, miming, showing a picture, giving a keyword, that will encourage the students to say something themselves. This may help to involve students in a lesson, as they will be doing more than simply listening to you speaking. Eliciting can help to reduce the amount of unnecessary teacher talk in class. It's obvious that students will learn little or nothing if they do not find the work involving. It needs to attract them, fill their minds and hold their attention. This may be because the topic of the film is relevant, the activities are stimulating or the end result appeals to them. One important thing to remember while designing video activities is to adapt the level of challenge appropriately — neither too high nor too low — and of course this level will vary for different people in your class and at different times. Creating the right challenge level may, for example, involve the teacher varying the difficulty of questions as they ask different people around the class. When modelling grammar structures should take care to speak as naturally as possible and not artificially exaggerate any features. In spite of being 'non-communicative' exercise, drilling a sentence (perhaps to exemplify a specific grammatical item) then getting the students to repeat — often *chorally* (i.e. as a whole class) can help students notice, focus on and improve things like verb endings, word order, pronunciation etc. If a student repeats incorrectly during a drill it is usually helpful to correct. Don't worry too much about drilling being an unrealistic or — or that the students might be rather unnaturally over-using target items. This type of controlled manipulation of language items is very useful. Design several pair-work activities as pair work allows lots of students to

speak and work simultaneously, maximising interaction time in class. Mingling can be used at the post-viewing stage to provide additional interactive grammar practice.

There has been much debate about explicit grammar teaching — arguments about whether it does any good, or about what approach might be most effective. Yet it remains a valuable mainstay of many language courses, and institutional context is a major influence on the policies adopted by individual teachers. Learners also usually expect to concentrate on grammar at some point during a course. The following tips are options for you to consider and adapt where necessary.

1. Balance the conditions for grammar improvement. Meaning-focused work, restricted practice, explanation and analysis all have a part to play in building up the grammatical knowledge that learners have spontaneously available. Different conditions will help different learners at different times. So the important thing is to ensure that lessons or series of lessons contain a good balance.

2. Capitalize on learners' existing knowledge. Especially if they have previously learnt in a formal way, your learners will no doubt possess a grammatical metalanguage which you can tap into. Find out how they express the 'rules' that they already know, and work from there. Even if the rules they know are incomplete, they are probably still useful for the learners; so if you find you need to contradict them, do so sensitively.

3. Consider explicit practice activities. These are activities where language is more controlled — the prime purpose of the activity is to practise a recently studied form. Such activities usually have a meaning-focused dimension, but learners are told what language they should use to express the meaning. For example, learners might be invited to discuss weekend plans using the 'going to' future. These kinds of activities can be especially beneficial for less confident learners, and for those whose previous learning has been highly form-focused.

4. Correct errors carefully. In both meaning-focused and form-focused activities, errors will persist. As always, your attitude to correction and feedback should depend on the purpose of the activity and on what you think your learners are ready to learn.

5. Expect grammatical errors. They are a normal part of language development and you can't get rid of them by

pointing them out. Learners might produce a new form correctly in a controlled practice activity, but get it wrong again the next day — this is normal, too. With lots of opportunities to use language for meaning, and focus on accuracy at appropriate points, they will improve over time.

6. Give clear and simple explanations. At times you will be called upon to summarize the correct use of a grammatical form. Research your explanation, ideally in more than one grammar book — and then give an explanation that you feel best meets the current stage of your learners' language awareness. Show them that explanations are really just workable simplifications; exceptions to 'rules' will inevitably be found. They are an opportunity to refine one's understanding of the rule in question.

7. Keep on providing rich exposure. Even in a grammatically focused course it's important for learners to read and listen to texts where complexity goes beyond the structures they have learnt about. Modify tasks to make texts like this accessible. Subconsciously learners will start to get used to the unfamiliar structures, and will be more receptive if the structures are focused on again at a later point.

8. Make grammar presentations meaningful. You may choose to present explicitly a new grammatical form; certainly, this is a widely used technique. If you do, make sure your presentation highlights the meaning dimension — elements of the semantic significance of the target form. You can check whether learners have understood this by using 'concept' questions, which highlight an aspect of the situation which makes the meaning of the target form clear.

9. Provide learners with opportunities to use their full grammatical range. This means providing meaning-focused production activities, where learners can choose what language they produce within the role play, task, etc. You may choose an activity which creates an opportunity to use recently studied grammatical forms, for the benefit of learners who are ready to consolidate in this way.

10. Use discovery techniques. An alternative to grammatical presentation is to show learners examples of a grammatical form in various contexts and to encourage them to work out its significance. The contexts can be drawn from both 'authentic' and 'non authentic' sources. Many modern textbooks use a combination of discovery and presentation techniques; experience will help you find the right balance for your learners. [5]

#### References:

1. Donaghy K., Whitcher A. How to write film and video activities. Training course for ELT writers. 2015. ELT Teacher 2 Writer at Smashwords. 42 p.
2. Stoller, F. 1988. Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>
3. Van Abbé, D. 1965. Audio-lingual methods in modern language teaching in Dutton, B. (ed.) Guide to modern language teaching methods. London: Camelot Press.
4. Scrivener J. Teaching English grammar: What to Teach and How to Teach it. Macmillan Education (5 July 2010).
5. Using Video In The Classroom. An Activity Guide. English central. Retrieved from: [http://ddeubel.edublogs.org/files/2011/06/Using\\_Video\\_In\\_The\\_Classroom-20mn397.pdf](http://ddeubel.edublogs.org/files/2011/06/Using_Video_In_The_Classroom-20mn397.pdf).



6. Асадуллина Л. И. Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения»)[Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1082–1086.
7. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст]/ Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1086–1088.

## Selecting video for language teaching

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;  
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Asadullina Liliya Ilguizovna, senior teacher;  
Duseev Ilguiz Raufovich, student  
National Research Tomsk Polytechnic University

The careful selection and sequencing of films is crucial. Depending on student proficiency levels, students' needs, and instructional and curricular objectives, a variety of film types could be used effectively in the ESL classroom. Not all films, however, are suited to all students, levels of ability, or educational objectives. [1]

According to Donaghy and Whitcher, the following types of video can be effectively used in language teaching:

1. Documentary excerpt — a short clip from one of these longer episodes containing bite-sized information about interesting or unusual topics and usually well supported with relevant images.

2. Interviews, featuring questions answered by one person or a variety of people. This type of video can be very effective for language skill development.

3. Talking heads — a type of video involving one person or a series of people who talk about a particular topic. Typical talking-head topics include news or political commentaries, stand-up comedy routines, 'how tos' where someone is demonstrating how to fix a computer, how to cook a dish, or other practical tasks. This type of video works very well if you are trying to get students to pay attention to certain vocabulary, the order of items or sequencing.

4. Animations — one of the most popular humorous video types including graphic representations in rapid sequence to create the illusion of movement. Animations often work very well for lower level classes since a lot of the storyline can be demonstrated through the graphics, leaving them open to interpretation and less dependent on language.

5. Photo montages — a combination of selected photos put in a series, usually with music in the background.

6. Music — the music video usually with the lyrics of the song that allows to design a number of activities, including viewing stills from the video and guessing the content.

7. Mini dramas, involving defined characters and a situation, can include self-contained clips from soap operas, TV episodes or anything that has a plot and a storyline that can be followed and analysed. These types of videos are particularly effective if there is a series you are writing activities for

in a course book, your online lesson plan or a class. The sequencing allows you to build skills as the story gets more involved.

8. Clips from full-length feature films — short pieces of footage taken from a feature film because it's difficult to get the time or structure for showing full feature films in the classroom.

9. Short films, which sometimes are referred to more generally as videos are designed specifically to tell their story or make their point in a short amount of time. This makes them ideal for teaching purposes since whatever message the film intends to make can be extracted in this one viewing. Short films tend to have an artistic element and are usually created carefully and more deliberately by the creator.

10. Trailers, consisting of a series of short, dramatic and attention-grabbing selected can be easily and successfully exploited in language teaching.

11. Branded videos or shorts: The increasing ease of creating short moving image texts has led to new genres which can be easily and successfully exploited in language teaching. One of the most popular new genres are branded videos or shorts which are short videos or films which have been created for a brand or company. They are a fusion between advertising and entertainment. The fact that they are trying, directly or indirectly, to promote or sell something makes them superb prompts for discussion and debate.

12. Adverts can be analysed very effectively in a classroom setting and can often spur some wonderful project ideas, including counter-ads, where students have to imagine what the advert is really trying to say. [2]

According to Hutchings, the type of film chosen should complement one's overall instructional and curricular objectives; academically, films falling into the following categories could be considered as appropriate: documentaries, historical narratives, historical drama, educational films, social issue films, drama, mystery and suspense, animated films, and even films without narration. [3]

With such a wide selection of video types, it is more than likely that you will find what you are looking for in your search

for just the right topic, language point or skills practice. However, the choice can also pose challenges in that you may not always know which type of video is most appropriate for your choice of activity. Keep an open mind and try an assortment to see which ones seem most suitable according to your writing aims and the flow of the material that comes before and after the video. As you are searching for videos to teach a certain language point or represent a particular topic, you will undoubtedly come across a whole range of videos that could be suitable for other points or topics.

To make selection a less daunting process, here are some general guidelines to bear in mind when choosing a video.

1. Syllabus fit — the video must be consciously integrated into the course material and the related lesson, provide presentation and/or practice of language objectives and relate in some way to the topics and/or language you are focusing on in class.

2. Language level — careful attention to level is vital if the video you're selecting is for language or skills practice.

3. Length —. Another important factor to consider when selecting a video is length.

4. Relevance and interest — consider the relevance to your students' lives, cultural backgrounds and experience.

5. Task potential — the possibility for writing accompanying tasks that are useful and appropriate should be evident.

In order to select the optimal video, you should consider how the video can be exploited for language or skills practice. As video is a visual medium, optimal educational use capitalises on the strength of its visual content. Video becomes much less effective in language learning if the task the students are asked to do depends largely on non-visual elements, so it is important to keep one eye on the visual and cultural aspects of the videos in question. Maximizing the visual elements will not only make your lesson more effective, but it will help students retain more of the content. In many cases, students establish an emotional connection with the content, sometimes without realising it, which helps even further in their language development. They are more likely to remember what they've seen and experienced if the content has had an emotional impact on them and will then be able to approach the tasks you've generated in a way that provides success. [2]

According to Willis, first, useful video must contain the desired linguistic material for instructional purposes. In most cases, for language courses attempting to develop communicative performance, this criterion means language that is current, useful and accurate in a corresponding situation. The video selector may find it useful to prepare in advance a comprehensive checklist of various linguistic features (specific lexicon, syntactic structures, etc.) and language functions (greetings, leave-takings, introductions, requests, instructions, etc.) which they plan to cover in the course and gauge the appropriateness and utility of various video segments by this list. Second, the video segment should be thematically interesting. This point may seem obvious at first blush, but actually entails a good deal

of consideration on the part of the video selector. S/he must consider a variety of relevant variables, such as the constituency of the target audience (breakdown of age, native language (s)), proficiency level, and goal of language study, before attempting to select interesting video segments for a given course. Taking into account such factors, the selector is able to establish general thematic parameters for a specific language program. The goal of this criterion is to produce video materials that deal with subjects in which the students can best identify with the characters and the situations depicted on the screen. A related sub-point of the second criterion concerns the actual quality or production value of the video segment. The segment itself should present the viewer with some kind of discreet story, with an inherent beginning, middle and end, whether it is dramatic piece, a documentary, or an instructional «how-to» segment. Such a storyline is essential for maintaining student interest during the repeated viewings of the video segment and, thus, the successful treatment of the various topics covered in the video-based course. A natural storyline also allows for comprehension exercise potential based on the segment context as discussed below. Third, good video materials for foreign language instruction are multi-layered: that is, they require (or at least encourage) repeated viewings in order for the student to comprehend fully the content of the segment. The various «layers» may include linguistic and paralinguistic material, dramatic elements, depictions of relationships, and cultural information. Each of these textual layers may be addressed individually or in combinations through exercises designed to present, review and practice (produce) the material in the video segment. Fourth, the ideal video segment for the language classroom has a high audio/visual correlation. As mentioned above, the visual element should enhance and clarify the text by contextualizing the language nonverbally. [5]

Selection is further complicated by the fact that each film or videotape will dictate different types of activities, thus requiring careful previewing by the teacher. Films can be linked to a syllabus in various ways:

1. by language items,
2. by functions,
3. by thematic units.

If one is working in the context of a content-based curriculum, the subject matter of the selected film must be related. In this way, students can use previously learned information in the film-related activities, or vice versa, reflecting true-to-life demands. For example, if «cultural diversity» were the theme of an instructional unit, a film about a particular minority ethnic group or the relationships between two ethnic groups would be appropriate.

Although the use of films and videotapes in the ESL curriculum is endorsed by many professionals, and has proven to be an excellent teaching tool, their use is not without limitations. First, using such media effectively requires rather extensive teacher preparation. As overworked as most teachers are, it is difficult to find the necessary time needed for pre-

viewing films, film selection, and lesson planning. Second, if one's school does not have the equipment, or has poorly serviced equipment, a film or a video component in the curriculum would be unwise. Similarly, if one's school has an inadequate film library, it may be close to impossible to select films that would justifiably and legally enhance one's syl-

labus. Third, this modern audiovisual technology can easily master its viewers, causing teacher and student lose sight of instructional objectives, turning both into passive and uncritical television-like viewers. [4] These possible pitfalls can be circumvented if one is cognizant of them and consciously attempts to avoid them.

#### References:

1. Maxwell, Monica A. 1983. Off-air and commercial video recordings in ESL classes. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. News Bulletin 7. 1: 1, 7.
2. Donaghy K., Whitcher A. How to write film and video activities. Training course for ELT writers. 2015. ELT Teacher 2 Writer at Smashwords. 42 p.
3. Hutchings, J. 1984. Producing videotapes for teaching English. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics News Bulletin 7, 2: 1, 6–7.
4. Willis J. 1983a. 101 Ways to use video. In John McGovern (Ed.), Video applications in English language teaching (pp. 43–55). New York: Pergamon press.
5. Willis, J. (1983). 101 ways to use video. In J. McGovern (Ed.), Video Applications in English Language Teaching. Oxford: The British Council and Pergamon Press, 29–42.
6. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 805–809.
7. Логинова А. В. Как мотивировать учащихся до, в течение и после курса электронного обучения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1208–1210.
8. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 809–811.
9. Краснова Т. И. Видео Интернет-ресурсы в учебном процессе [Текст] / Т. И. Краснова // Молодой ученый. — 2012. — № 9. — с. 281–283.
10. Логинова А. В. Основы и принципы дизайна для проектирования успешного электронного курса обучения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1205–1208.

## Определение диагностических целей и задач при разработке педагогических тестов

Атоев Эхтиёр Худоеврович, доцент  
Савриев Шухрат Маждович, старший преподаватель  
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

*В статье обсуждаются диагностические цели и задачи педагогических тестов, используемых при многоэтапном контроле знаний учащихся.*

Начальным этапом разработки педагогических тестов является определение диагностических целей и задач.

Цели диагностики могут быть связаны с проверками: **а)** знания научных фактов, ключевых понятий и основных законов предмета, т.е. выявление базового уровня знаний; **б)** объема знаний, умений и навыков по отдельным темам; **в)** знаний и умений относительно самостоятельного раздела курса; **г)** знания ключевых разделов учебного курса на этапах рубежного и итогового контроля диагностируются «сквозные» учебные умения и навыки например, графические, расчетно-математические, аналитические, аналитико-синтетические и т.п. [1,2].

В случаях (а, б) тест будет включать близкие по содержанию, характеру задания и будет относительно однородный, т.е. **гомогенный**. А в случаях (в, г) труднее конструировать эффективный и надежный тест, резко возрастает объем работ по его стандартизации. Тесты (батареи тестов) такого типа обычно бывают **гетерогенными** (неоднородными по составу), т.к. содержат тестовые задания различного характера и уровня сложности т.е. теоретические и прикладные вопросы, умение выделить характерные признаки, расчетные задачи без готовых ответов, а также требующие от обследуемого конструирование ответа [3].

**Цели диагностики:** выявить уровень освоения студентами ключевых понятий, характеризующих особенности различной сложности и трудности методов анализа, умение анализировать функциональные возможности используемых методов, умение применять освоенные приемы работы и методики в практике ЦЗЛ (центральных заводских лабораторий), технологическом контроле производства в различных отраслях.

**Задачи диагностики:**

- понимание сущности и физического смысла величин, входящих в физико-математических формулах и схемах (на уровне распознавания);
- понимание (механизма) сущности возникновения различного рода процессов, зависимости их величины от различных внешних факторов (на уровне распознавания символов и частичной репродукции);
- знание основных приемов измерения параметров процессов, умение вычислять отдельных ключевых величины (уровень репродукции, воспроизводства ранее усвоенной информации и ее применение);
- умение проводить (выполнять) лабораторные анализы и определять содержание искомых компонентов (например, лактозы в молоке, инвертного сахара в фруктовых соках, крахмала в рисе, содержание тяжелых металлов в консервированной продукции и т.п.).

Согласно теоретическим положениям педагогической диагностики и накопленного опыта преподавания учебного курса можно заключить, что тесты для бакалавров наук должны быть:

- 1) тестом итогового контроля теоретических знаний, практических умений по решению задач и элементов моделирования ситуационных задач;
- 2) состоять из субтестов, пригодных для рубежного контроля по отдельным структурным разделам;
- 3) иметь универсальное ядро, т.е. содержать задания, являющиеся общими для всех родственных специальностей;
- 4) допускать возможность дополнения на каждом этапе рубежного контроля и при итоговом контроле суб-

тестами, ориентированными на специфику специальностей т.е. добавление профилированных тестовых заданий;

5) строится как тест симптоматической диагностики (с последующими дополнениями тестовыми заданиями этиологической диагностики, т.е. направленными на выявлении характера ошибок);

6) по процедуре проведения универсальными — допустить возможность применения бланковой (письменный тест), компьютеризированной и компьютерной форм тестирования;

7) быть гетерогенным по форме построения заданий;

8) учитывать время выполнения заданий, как дополнительный фактор рационального использования учебного времени, интенсификации процесса обучения;

9) коэффициент трудности заданий должен иметь значения в интервале от 3,0 до 7,0 (в шкале Станайн), контрольное время выполнения заданий в интервале 20–50 сек., т.е. учесть условия и особенности массового тестирования;

10) тестом эквивалентной сложности одновременно на русском и узбекском языках;

11) иметь гибкое, легко адаптируемое программно-методическое обеспечение, позволяющее формировать фонд учебных данных и генерировать равнозначные индивидуальные варианты каждому тестируемому.

12) иметь перечень понятийных и эмпирических индикаторов темы, раздела и учебного курса.

Соблюдение этих условий требует от разработчиков четко определить место дидактических тестов и их взаимосвязь с другими методами оценки знаний в целостной системе многоэтапного контроля, призванного обеспечить надежную, оперативную и диагностичную обратную связь в учебном процессе.

Подобная диагностическая постановка задач тестирования позволяет без затруднений определить оптимальное количество тестовых заданий и более точно оценить диагностическую эффективность предметного теста.

**Литература:**

1. Ибрагимова, Г.Т. Пособие по подготовке выпускников средних школ к тестовым испытаниям для поступления в вузы. — Т.: Укитувчи, 1993.
2. Кувандиков, О.К., Ким В.С. Методические указания по составлению тестовых заданий. — Самарканд.: СамГУ, 1992.
3. Фарберман, Б.Л. Методика разработки и применения педагогических тестов. — Т.: РУМЦ, 1995.



## Определение диагностических целей и задач при разработке педагогических тестов

Атоев Эhtiёр Худоёрович, доцент  
Савриев Шухрат Маждович, старший преподаватель  
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

*В статье обсуждаются диагностические цели и задачи педагогических тестов, используемых при многоэтапном контроле знаний учащихся.*

Начальным этапом разработки педагогических тестов является определение диагностических целей и задач.

**Цели** диагностики могут быть связаны с проверками: **а)** знания научных фактов, ключевых понятий и основных законов предмета, т.е. выявление базового уровня знаний; **б)** объема знаний, умений и навыков по отдельным темам; **в)** знаний и умений относительно самостоятельного раздела курса; **г)** знания ключевых разделов учебного курса на этапах рубежного и итогового контроля диагностируются «сквозные» учебные умения и навыки например, графические, расчетно-математические, аналитические, аналитико-синтетические и т.п. [1.2].

В случаях (а, б) тест будет включать близкие по содержанию, характеру задания и будет относительно однородный, т.е. **гомогенный**. А в случаях (в, г) труднее конструировать эффективный и надежный тест, резко возрастает объем работ по его стандартизации. Тесты (батареи тестов) такого типа обычно бывают **гетерогенными** (неоднородными по составу), т.к. содержат тестовые задания различного характера и уровня сложности т.е. теоретические и прикладные вопросы, умение выделить характерные признаки, расчетные задачи без готовых ответов, а также требующие от обследуемого конструирование ответа [3].

**Цели диагностики:** выявить уровень освоения студентами ключевых понятий, характеризующих особенности различной сложности и трудности методов анализа, умение анализировать функциональные возможности используемых методов, умение применять освоенные приемы работы и методики в практике ЦЗЛ (центральных заводских лабораторий), технологическом контроле производства в различных отраслях.

### Задачи диагностики:

- понимание сущности и физического смысла величин, входящих в физико-математических формулах и схемах (на уровне распознавания);
- понимание (механизма) сущности возникновения различного рода процессов, зависимости их величины от различных внешних факторов (на уровне распознавания символов и частичной репродукции);
- знание основных приемов измерения параметров процессов, умение вычислять отдельных ключевых величины (уровень репродукции, воспроизводства ранее усвоенной информации и ее применение);

– умение проводить (выполнять) лабораторные анализы и определять содержание искомым компонентов (например, лактозы в молоке, инвертного сахара в фруктовых соках, крахмала в рисе, содержание тяжелых металлов в консервированной продукции и т.п.).

Согласно теоретическим положениям педагогической диагностики и накопленному опыту преподавания учебного курса можно заключить, что тесты для бакалавров наук должны быть:

- а) тестом итогового контроля теоретических знаний, практических умений по решению задач и элементов моделирования ситуационных задач;
- б) состоять из субтестов, пригодных для рубежного контроля по отдельным структурным разделам;
- в) иметь универсальное ядро, т.е. содержать задания, являющиеся общими для всех родственных специальностей;
- г) допускать возможность дополнения на каждом этапе рубежного контроля и при итоговом контроле субтестами, ориентированными на специфику специальностей т.е. добавление профилированных тестовых заданий;
- д) строится как тест симптоматической диагностики (с последующими дополнениями тестовыми заданиями этиологической диагностики, т.е. направленными на выявлении характера ошибок);
- е) по процедуре проведения универсальными — допускать возможность применения бланковой (письменный тест), компьютеризированной и компьютерной форм тестирования;
- ж) быть гетерогенным по форме построения заданий;
- з) учитывать время выполнения заданий, как дополнительный фактор рационального использования учебного времени, интенсификации процесса обучения;
- и) коэффициент трудности заданий должен иметь значения в интервале от 3,0 до 7,0 (в шкале Станайн), контрольное время выполнения заданий в интервале 20–50 сек., т.е. учесть условия и особенности массового тестирования;
- к) тестом эквивалентной сложности одновременно на русском и узбекском языках;
- л) иметь гибкое, легко адаптируемое программно-методическое обеспечение, позволяющее формировать

фонд учебных данных и генерировать равнозначные индивидуальными вариантами каждому тестируемому.

м) иметь перечень понятийных и эмпирических индикаторов темы, раздела и учебного курса.

Соблюдение этих условий требует от разработчиков четко определить место дидактических тестов и их взаимосвязь с другими методами оценки знаний в целостной

системе многоэтапного контроля, призванного обеспечить надежную, оперативную и диагностическую обратную связь в учебном процессе.

Подобная диагностическая постановка задач тестирования позволяет без затруднений определить оптимальное количество тестовых заданий и более точно оценить диагностическую эффективность предметного теста.

Литература:

1. Ибрагимов, Г. Т. Пособие по подготовке выпускников средних школ к тестовым испытаниям для поступления в вузы. — Т.: Укитувчи, 1993.
2. Кувандиков, О. К., Ким В. С. Методические указания по составлению тестовых заданий. — Самарканд.: СамГУ, 1992.
3. Фарберман, Б. Л. Методика разработки и применения педагогических тестов. — Т.: РУМЦ, 1995.

## Тенденции формирования гармонично развитой личности в образовательной школе

Ахмедова Гулбахор Хамракуловна, преподаватель  
Республика Узбекистан, область Фергана преподаватель ИОННСП

*Ключевые слова:* школа, тенденции, формирование, сознание, гармонично, личность, воспитание, учитель, образование.

**И**дея формирования гармонично развитого поколения выражает постоянное стремление человека к овладению как сокровищами национальной, так и общечеловеческой мировой культуры, к духовно-нравственному и физическому совершенству. Данная идея вдохновляет на непрерывное развитие духовности. Ведь известно, что высокая нравственная чистота достижима в обществе свободных людей, исповедующих возвышенные идеалы. В нашей стране огромное внимание уделяется воспитанию подрастающего поколения, формированию духовности и нравственности граждан, повышению качественного уровня духовно-просветительской работы.

Каждый человек становится личностью, только пройдя через систему образования, воспитания и развития, профессионального становления. Модернизация образования имеет большое значение в современных условиях и представляет собой способ и механизм выявления для обучающегося его интеллектуально-нравственного потенциала, формирование осмысленного отношения и освоение путей реализации своих возможностей. Гуманизация образования призвана разрешить противоречия образования и социальных отношений оптимальным образом посредством превращения обучающегося в свободную, самостоятельную, критически мыслящую личность.

Образование в любой форме универсально в том смысле, что его содержание обусловлено не только тем видом деятельности, к которому осуществляет подготовку,

но оно также исходит из потребностей универсального развития человеческой культуры. Универсальное содержание исходит из состояния культуры общества, выражает фундаментальные взаимодействия человека. Образование формирует у человека культуру общения с другими людьми, помогает определить смысл и предназначение жизни, найти собственное место в обществе, разобраться в своих возможностях. В ходе технологического образования человек осваивает научно-технические достижения, принципы, методы, технологии современной культурной деятельности в различных отраслях общественной жизни, с которыми предстоит иметь дело не только в профессиональной работе, но и в быту, в сфере коммуникаций.

На этапе продолжающегося реформирования современного общества важно сохранить у учащихся и молодежи культурно-историческую память, которая позволит с учётом нового содержания, методов, педагогических технологий использовать национальную культуру и общечеловеческие ценности для воспитания нравственной саморегуляции подрастающего поколения, формирования облика современного гражданина — патриота, мыслящего и духовно богатого.

Именно личностно-ориентированный процесс воспитания открывает широкие возможности в плане повышения качества духовного формирования школьников. Личностно-ориентированное воспитание — это возможность поставить во главу угла личность самого ученика, его самооценку.

*Воспитание школьников требует рассмотрения следующих вопросов:* возрастная характеристика школьников; индивидуально-психологические особенности и типологические различия; интересы; психологическая структура личности и др.

Под влиянием изучения школьных дисциплин происходит систематизация взглядов на окружающий мир, закладываются основы мировоззрения, убеждённости, формируется интерес к различным проблемам, определяются избирательные интересы, наблюдается перерастание интереса к предмету в интерес к аналогичной науке. Под влиянием содержания изучаемых предметов с философских позиций осмысливается окружающее, проявляется особый интерес к мировоззренческим вопросам. Учебно-воспитательный процесс в общей средней школе предполагает создание творческой атмосферы для активной работы по усвоению знаний учащимися посредством участия в кружках, факультативах, клубах.

Для современного школьника характерно желание реализовать в процессе обучения свои потенциальные возможности. Современный школьник отличается потребностью активизировать свои позиции согласно своим интересам. Для этого учитель обязательно должен учитывать индивидуальные способности и позиции самих обучающихся, так как именно в учебно-воспитательном процессе формируется и гармонично развивается личность школьников.

Учитель не должен забывать, что активность мышления, оригинальность творческого воображения даёт учащемуся возможность утвердиться как личности. Здесь необходимо квалифицированное педагогическое руководство с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей учеников.

Необходимо помочь ученику в осознанном выборе интересов, их формировании при помощи той или иной формы работы с ними. Для этого следует усилить эмоционально-психологический аспект занятий, строить их с учётом интересов школьников, чтобы данная работа выделялась в самостоятельную и очень важную для них сферу жизни, насыщенную интересным содержанием, событиями и впечатлениями. Вновь приобретаемые знания должны стать для школьников субъективно необходимыми и важными; занятия необходимо насыщать достаточно сложными задачами и заданиями продуктивно-творческого характера. Чтобы обусловить появление новых мотивов, связанных с жизненной перспективой, идеалом и т.д., занятия в образовательной школе должны приобрести глубоко осознанный личный смысл.

Ведь каждый учащийся — это индивидуальность и требует знания, понимания, индивидуального подхода, основанного на психологических закономерностях формирования личности. Диапазон индивидуальных различий учеников весьма широк. Они интересуются многим, их интересы, взгляды, вкусы могут быть значительными и широкими, незначительными и узкими, устойчивыми и неустойчивыми, меняющимися и глубокими.

Надо учитывать такие индивидуально-типологические особенности, как темперамент, его взаимозависимость с другими свойствами личности; характер, индивидуальное и типическое в нём; способности, их взаимосвязь с другими свойствами личности.

Для оптимального практического решения проблемы по формированию гармонично развитой личности необходимо определять принципиальные позиции в отношении к школьнику как к объекту воспитания, управления учебно-воспитательным процессом, подходам к формированию сознания учащихся. Педагог должен учитывать в процессе обучения возрастные и индивидуально-психологические особенности, характерность протекания сенсорных, интеллектуальных и эмоциональных процессов; уважать личность ученика, знать сложности и противоречия возраста в сочетании с разумной и этичной требовательностью, гуманным отношением; видеть в каждом ученике личность; предельно использовать творческий потенциал личности каждого ученика.

В школьной практике учитель должен опираться на системный подход к воспитанию и обучению, на единство и взаимосвязь психологического и педагогического процессов, постепенное усложнение психологического воздействия и педагогической нагрузки на научно-методические основы воспитания, основные дидактические принципы. Содержательная структура, заложенная в функционирующих программах, обеспечивает названные факторы. Значит, совокупность психолого-педагогических обстоятельств обеспечит успешное формирование гармонично развитой личности ученика.

Педагогический процесс мы рассматриваем и осуществляем во взаимодействии с поставленной проблемой, целью, задачами, наиболее оптимальными методами, средствами и формами воспитания школьников при обязательной взаимосвязи с достигаемыми при этом результатами. Важным считаем построить педагогический процесс так, чтобы приобретаемый учениками опыт реализовывался в определённые черты личности школьника. Именно в этом видим весьма ответственную внутреннюю сторону педагогического процесса.

Развивающая функция личностно-ориентированного воспитательного процесса состоит в вовлечении учеников в такую деятельность, которая укореняла бы у них мотивационную сферу, аналитическое мышление — анализ, творческие способности и др. Для этого необходимо обеспечить высокий уровень учебно-воспитательного процесса с постепенным повышением трудности содержательного материала и действий. Совершенствование учебно-воспитательного процесса требует одновременной деятельности учителя и учащихся, педагогики сотрудничества, что протекает в непосредственной и опосредованной форме.

*Здесь действуют такие принципы:* взаимодействие учителя и учащихся в совместной реализации задач, руководства, инструкции, ориентации на самостоятельное выполнение учащимися заданий.

В составные компоненты процесса образования и воспитания входят: мотивационно-целевой, познавательный, формирующий, творческий, социально-деятельностный, оценочно-итоговый (результативный) в их строгой последовательности. Между ними существует зависимость и взаимосвязь: все они обеспечивают определенный результат, хотя некоторые из них используются в большей или меньшей степени.

Одной из принципиальных закономерностей считаем зависимость процесса воспитания от реальных учебно-воспи-

тательных возможностей учащихся (уровень развития интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности, степень сфорсированности знаний, умений и навыков).

Таким образом, в процессуальном аспекте обучения и воспитания учитываем связь между процессом познания, обучения и воспитания, их задачами, содержанием, методами, средствами и формами организации, но при сознательности, активности учащихся и руководящей роли учителя. Всё это и является важным и главным в процессе формирования гармонично развитой личности

Литература:

1. Бодалев, А. А. Личность и общение М.1983.
2. Каримова, В. М. Ижтимоий психология Т. 2007.
3. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология М.2004
4. Социальная психология. Под редакцией А. В. Петровского М.1987.

## Современные проблемы становления фонематического слуха у первоклассников

Бабаян Лилия Камовна, магистрант

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО

Севастопольский государственный университет

*Статья раскрывает современные проблемы развития фонематического слуха у учащихся первого класса в период обучения грамоте. Особое внимание уделяется критериям развития фонематического слуха, в частности фонематическим представлениям.*

**Ключевые слова:** речевая деятельность, фонематический слух, фонематические представления, критерии выявления уровня фонематических представлений.

Общеизвестно, что на эффективность обучения детей можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи. В частности, важное значение для обучения грамоте имеет осознанная ориентировка ребенка в звуковой структуре языка и в его словесном составе. В настоящее время имеется ряд исследований (М. Р. Львов [5, с.5–12], П. С. Жедек [2, с.60], А. А. Штец [11, с. 149; 12, с. 60–62] и др.), в которых раскрывается возрастная динамика процесса осознания языковой действительности нормально развивающимися детьми. Исследователи подчеркивают, что вычленение ребенком новой области объективного мира имеет для него не только прагматическое значение, обеспечивая овладение письмом и чтением, но является важным этапом его умственного развития (М. Р. Львов [6, с.147], Д. Б. Эльконин [13] и др.).

Основой становления различных форм речевой деятельности — звукопроизношение, чтение, письмо, — является фонематический слух. Однако, в процессе становления фонематического слуха младших школьников в период обучения грамоте возникает целый ряд проблем.

Первая проблема, которую необходимо учитывать в становлении фонематического слуха, это отсутствие полного определения данного понятия.

Трактовка этого термина, основанного на дихотомии языка и речи, нейролингвистического и психолого-педагогического подходов отличаются.

Представители психолого-педагогического подхода (Ф. А. Сохин [9, с.173], Д. Б. Эльконин [13], Е. В. Колесникова [3, с. 47], А. М. Горчакова [1, с.5–12] и др.) под фонематическим слухом определяет «некую психологическую способность произносить звуки языка на основе своих физиологических ощущений и сводить некое количество похожих звуков в один звукотип». Представители нейролингвистического подхода (А. Р. Лурия [7, с. 125], А. Н. Корнев [4, с.54–58], Е. Д. Хомская [10, с. 372] и др.) поясняют термин как умение идентифицировать ту или иную фонему в составе значимой единицы языка, умение соотносить позиционные варианты с доминантной в той же самой морфеме. Если учитывать выше представленные точки зрения, под фонематическим слухом можно понимать речемыслительную деятельность, состоящую из таких структурных компонентов как фонематический анализ, фонематический синтез, фонематическое представление, входе которой формируются звукобуквенные образы или эталоны слов. Неполное определение фонематического слуха является одной из причин некачествен-

ного формирования фонематического слуха учебно-методического комплекса обучения грамоте. Это является второй проблемой становления фонематического слуха у младших школьников.

Неполнота деятельности фонематического слуха обнаруживается в отсутствии такого компонента, введенного В. К. Орфинской [8, с.459] в 1946 г., который называется «фонематические представления». Под фонематическими представлениями ученый подразумевает способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане на основе представлений. Игнорирование данного термина приводит к снижению уровня развития фонематического слуха уже в первом классе начальной школы, что достаточно отчетливо было выявлено в проведенном нами исследовании, которое проводилось на базе общеобразовательной билингвальной гимназии № 2 I–III ступеней обучения г. Севастополя в период 2014–2015 учебного года. В эксперименте приняли участие ученики IВ класса в количестве 30 человек.

Для определения уровня развития фонематических представлений возникла необходимость выделить следующие критерии: способность подобрать слова на за-

данный звук, способность подбирать слова с заданным количеством звуков.

В ходе анализа результатов проведенного исследования было выявлено, что такое качество как фонематические представления у первоклассников не развиты в полной мере. Так, с заданиями на выявление способности подбирать слова на заданный звук справились двадцать человек. Остальные первоклассники затруднялись подбирать слова на звук, предложенный учителем. Распространенной ошибкой при выполнении данного задания являлась неспособность дифференцировать звуки [л] и [р], а также [с] и [ш].

С серией заданий, направленных на выявление способности подбирать слова с заданным количеством звуков справились девятнадцать человек. Остальные ученики большинство слов воспроизводят верно, но в замедленном темпе, с запинками, допускают незначительные ошибки, которые сами же и исправляют.

Обобщенные результаты диагностирования уровня развития фонематического слуха у учащихся первого класса в период обучения грамоте и представим их в диаграмме:

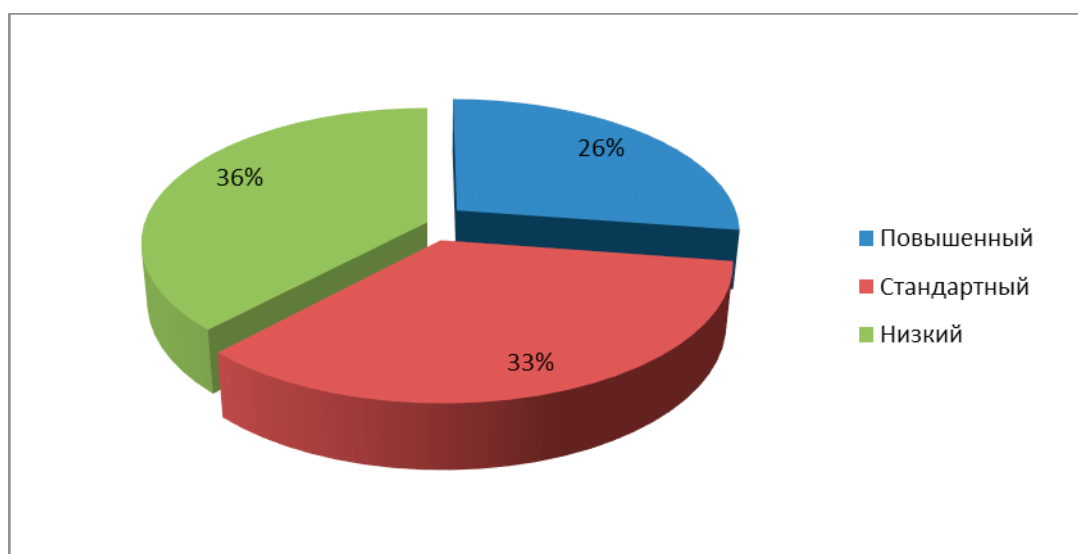


Рис. 1. Результаты проверки уровня развития фонематического слуха у учащихся первого класса

Данные диаграммы свидетельствуют, что в 1-В классе с повышенным уровнем развития фонематического слуха 8 человек, что составляет 26%, со стандартным уровнем развития фонематического слуха — 10 учеников, что в процентном соотношении составляет 33%; 11 человек с низким уровнем развития фонематического слуха, что составляет 36%.

Причиной достаточно низких результатов, полученных в ходе проведенного исследования по выявлению уровня развития фонематического слуха у первоклассников, могут быть связаны с недостаточным уровнем развития умения детей выделять звуки на фоне слова, определять их количество и последовательность что является важнейшими свойствами фонематических представлений.

Детям с трудом дается произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов отмечаются пропуски и замены слогов, добавления лишнего звука внутри слога.

Полученные результаты подтверждают, что проблемы, заявленные выше, остаются нерешенными и требуют самого пристального внимания, поскольку, расхождение в трактовке самого термина «фонематический слух» и недооценка его компонентов приводит к тому, что детям с неразвитым фонематическим слухом сложно производить звуко-буквенный анализ слова. Также с большими трудностями он овладевает чтением, поскольку звуки речи имеют определенное значение, и при их восприятии ребенок должен четко дифференцировать один звук от дру-



гого. Иначе говоря, в слове звуки выступают как фонемы и определяют значение слова. Если у ребенка недостаточно развит фонематический слух, то он не будет четко

воспринимать смысл слова, что негативно отражается на успешном обучении чтению и письму младших школьников.

#### Литература:

1. Горчакова, А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников / Практическая психология и логопедия, № 5 (22), 2006. — С.5–12.
2. Жедек, П. С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах Учебно-методическое пособие/ П. С. Жедек — Томск: Пеленг, 1992. — 60 с.
3. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет: Учеб-но-метод. пособие к раб. тетр. «От слова к звуку» / Доп. Мин-вом образ. РФ-М., 2007 г. — 95 с.
4. Корнев, А. Н. О медико-психологических принципах предупреждения дислексии у детей/А. Н. Корнев. — Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. — С.54–58
5. Львов, М. Р. Основы теории речи /М. Р. Львов. — Издательство: Академия, 2002. —248с.
6. Львов, М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах/ М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — Издательство: Академия, 2007. —275с.
7. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2002. — 352 с.
8. Орфинская, В. К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена», т. 256, 1963. —576с.
9. Сохин, Ф. А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М., 2002. — 329 с.
10. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. 4-е издание. — СПб., 2005. — 496 с.
11. Штец, А. А. Совершенствование обучения грамоте. Результаты регио-нального педагогического исследования. Монография / А. А. Штец. — Мурманск: НИЦ «Пазори», 2004. — 198 с.
12. Штец, А. А. Развивающее обучение: настоящее и будущее / А. А. Штец // Проблемы образования и воспитания: педагогический опыт, идеи, творчест-во. Сборник статей в 2-х частях. Часть II. — Мурманск, 1995. — с. 60–62
13. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать // Дошкольное воспитание. 1997. — № 3,6, 7, 8, 10. —1998.

## Влияние фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку

Бабаян Лилия Камовна, магистрант

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО

Севастопольский государственный университет

*Статья раскрывает психолого-педагогический и нейролингвистический подходы к определению понятия «фонематический слух». Особое внимание уделяется характеристике основных аспектах влияния фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку.*

**Ключевые слова:** фонематический слух, нейролингвистический подход, психолого-педагогический подход, фонетическая ошибка.

**В**лияние фонематического слуха на успеваемость младших школьников в обучении русскому языку многоаспектно, поскольку предполагает характеристику и реализацию множество компонентов фонематического слуха в методике обучения русскому языку.

Согласно требованиям ФГОС второго поколения НОО основой обучения русскому языку является система действий, связанная с развитием фонематического слуха.

Примерной учебной программой начального общего образования представлены такие основные задачи реализации содержания учебного предмета «русский язык» в период обучения грамоте: осознание единства звукового состава слова и его значения, установление числа последовательности букв и звуков в одном слове, сопоставление слов, различающихся одним или несколькими звуками, различение гласных и согласных звуков, гласных ударных и без-

ударных, согласных твердых и мягких, звонких и глухих. Решая эти задачи, учителя начальных классов сталкиваются с наличием у некоторых детей затруднений в обучении. Так, в своих статьях Т.В. Кулюкина и Н.А. Шестакова [6, с.45] акцентируют внимание на том, что школьная неуспеваемость может быть обусловлена не только такими причинами как низкий уровень преподавания, воспитательная запущенность ученика, обширные пробелы в знаниях исходной неготовностью к школьному обучению и т.д. Среди неуспевающих младших школьников имеются дети с различными нарушениями речи, в частности недоразвитием фонематического слуха. Прежде чем охарактеризовать аспекты влияния фонематического слуха на успешность обучения младших школьников русскому языку, остановимся на трактовке самого понятия «фонематический слух».

В отечественной науке сформировалось два подхода к пониманию фонематического слуха: нейролингвистический и психолого-педагогический.

Первый нейролингвистический подход (П.С. Жедек, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Т.А. Ткаченко, М.Е. Хватцев Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова и др.) рассматривает фонематический слух как особую функцию, входящую в состав высших психических функций и составляющую основу для восприятия и речи. По определению А.Р. Лурия, фонематический слух — это акустическая основа фонематической организации языковых кодов, с выделением полезных признаков и абстрагированием от несущественных «вариантов» [8, с.187]. Такие исследователи как М.Е. Хватцев [10, с. 67], Р.Е. Левина, [7, с.3–18] Т.А. Ткаченко [9, с.83] и др., акцентируют внимание на том, что понимание речи начинается со слухового восприятия, затем проходит стадию декодирования и складывается в общую смысловую схему сообщения, формирующуюся во внутренней речи.

В рамках второго психолого-педагогического подхода ученые (А.М. Горчакова, Е.В. Колесникова, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривают фонематический слух как способность или готовность к звуковому анализу единиц языка (фонем, слогов, слов).

Если учитывать выше представленные точки зрения, под фонематическим слухом следует понимать речемыслительную деятельность, состоящую из таких структурных компонентов как фонематический анализ, фонематический синтез, фонематическое представление, входе которой формируются звукобуквенные образы или эталоны слов. С этой точки зрения влияние фонематического слуха должно учитывать два подхода к определению этого термина: нейролингвистический и психолого-педагогический.

На нейролингвистическом уровне актуальными становятся следующие аспекты влияния.

Во-первых, развитый фонематический слух необходим для выработки орфографического навыка: в русском языке огромное количество орфограмм связано с необходимостью соотносить букву с фонемой в слабой позиции,

поскольку русское письмо звуко-буквенное (точнее, фонемно-буквенное), читающий оперирует в процессе чтения звуками. Так, О.И. Азова в своих диагностических обследованиях младших школьников отмечает, что при обучении чтению к речевым двигательным и слуховым анализаторам подключается и зрение. Все это вместе взятое ведет к развитию фонематического слуха, т.е. «особой способности, от которой зависит развитие речи ребенка, усвоение им родного языка» [1, с. 38].

Вслед за Д.Б. Эльконым, Е.В. Колесникова рассматривает фонематический слух как способность детей соотносить звук (фонему) с буквой при обучении чтению и письму [4, с. 67]. На основе этого соотношения формируются звукобуквенные образы или эталоны слов. Это мнение разделяет и С.Ф. Иванова. Ученый трактует фонематический слух как «способность различать и воспринимать все звуки речи, соотнося их с фонетической системой данного языка» [3, с.184]. Позиция исследователей позволяют нам утверждать, что без сформированности фонематического слуха невозможно овладеть операциями звукового анализа и синтеза. По нашему мнению это является вторым аспектом влияния фонематического слуха.

На психолого-педагогическом уровне следует применять такие аспекты влияния: во-первых, слабо развитый фонематический слух вызывает трудности при овладении чтением. При нарушении фонематического слуха резко нарушается техника чтения. Нередко дети делают неправильное ударение, причем количество таких ошибок в двусложных словах меньше чем, в трехсложных. Нарушается и интонационная структура читаемого предложения. Часто в конце фразы отсутствует интонация законченности. Она может появляться в середине предложения, разделяя его на бессмысленные части. Так, по данным А.Н. Корнева, у 92% детей, имеющих нарушения чтения, отмечается недостаточное овладение навыками фонематического анализа, как одного из главных компонентов фонематического слуха, в 33% случаев оказывается несформированным фонематическое восприятие, у 44% детей обнаруживаются дефекты звукопроизношения [5, с.54–58].

Во-вторых, нарушение фонематического слуха влияет на общеречевое развитие ребенка — на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. Исследования целого ряда ученых (Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленский, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, Г.А. Тумакова и др.) подтверждают, что детям с неразвитым фонематическим слухом сложно производить звуко-буквенный анализ слова. Также с большими трудностями они овладевают чтением, что мешает четко воспринимать смысл слова, что негативно отражается на успешном обучении чтению и письму младших школьников.

Третий аспект — развитый фонематический слух является непременным условием успешного обучения родному языку. На это указывали М.Р. Львов, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин. Д.Б. Эльконин пришел к выводу, что система обучения чтению, которое он характеризовал

как «воссоздание звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели», целиком зависит от характера письменности, а также состояния фонематического слуха у детей [11]. Поскольку русское письмо звуко-буквенное (точнее, фонемно-буквенное), читающий оперирует в процессе чтения звуками. Отсюда требование: исходным пунктом в обучении чтению должна стать ориентировка в звуковой действительности языка.

Также несформированный фонематический слух ведет за собой ряд фонетических ошибок, допускаемых младшими школьниками. Данные описаны в работах Р. Е. Левиной [7, с. 3–18], О. Н. Жовницкой [2, с. 41–42], а также в статьях Т. В. Кулюкиной и Н. А. Шестаковой [6, с. 45–50]. В обобщенном виде фонетические ошибки младших школьников могут быть представлены в следующей таблице.

Таблица 1. Виды фонетических ошибок младших школьников

Вид ошибки	Пример ошибки
Смешение звуков	-звонких согласных с глухими «Блакала» — плакала, «крафин» — графин, «нака» — нога, «том» — дом, «картофель» — картофель
	-свистящих согласных с шипящими: «чаши» — часы, «пирозное» — пирожное, «жолотистый» — золотистый
	-твердых согласных с мягкими: «потерала» — потеряла, «ягоди» — ягоды
	-сонорных звуков [р] на [л] и обратно: «лжи» — ржи, «тли» — три.
	звук [м] на [н] и обратно «небель» — мебель, «несок» — мешок
	звук [й] на [л]: «таль» — «чай»
	-аффрикат [ц, ч] с составляющими их звуками: «вселился» — вцепился, «светы» — цветы, «птичы» — птицы и др.
Перестановка и включение отдельных звуков	«наушинки» — наушники, «каторная» — картонная, «нулжа» — лужа и т. д.
Пропуск гласных и согласных звуков, пропуск звуков при стечении нескольких согласных	«днь» — день, «межу» — между, «латочка» — ласточка, «оманул» — обманул)
Пропуск слогов, безударных частей слова, лишние слоги	«метаает» — подметает, «сматривает» — подсматривает, «дети учат (учатся) в школе», «дожке» — дорожке, «тишинына» — тишина и т. д.
Двойная замена	звонких звуков — глухими, шипящих — свистящими, расщепление звуков, замена звука [з] на [д], замена звука [с] на [т]: «зляпка» — шляпка и т. д, нарушения типа «абискво» — яблоко, «данка» — занка и т. д., «табака» — собака и т. д.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы показал, что представленные аспекты влияния фонематического слуха должны адекватно учитываться в методике начального обучения русскому языку

и в методике обучения грамоте в частности, а также отражаться в содержании обучения русскому языку всех образовательных систем.

#### Литература:

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников // О. И. Азова — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. — 2001. — № 11 — С. 41–42.
3. Иванов, С. В. и др. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. — Ч. 2 / под ред. Иванова С. В. — М.: Вента — Граф, 2006. — 375 с.
4. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет: Учеб-но-метод. пособие к раб. тетр. «От слова к звуку» / Доп. Мин-вом образов. РФ-М., 2007 г. — 95 с.
5. Корнев, А. Н. О медико-психологических принципах предупреждения дислексии у детей / А. Н. Корнев. — Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. — С. 54–58
6. Кулюкина, Т. В., Шестакова Н. А. Фонетической ошибке нет! Начальная школа, 2002, № 4, с. 45–50.
7. Левина, Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма / Р. Е. Левина. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — с. 3–18.

8. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2002. — 352с.
9. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия // Т. А. Ткаченко — М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2008. — 248 с.
10. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга 1 // М. Е. Хватцев. М.: Владос, 2009. — 272 с.
11. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать // Дошкольное воспитание. 1997. — № 3, 6, 7, 8, 10. — 1998.

## Повышение внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка в условиях информационно-обучающей среды

Бакало Дина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;  
 Шишковская Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*В статье рассматриваются вопросы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка за счет интеграции информационно-коммуникационных технологий (Web 2.0) в учебный процесс в условиях информационно-обучающей среды вуза. Приводятся данные опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Томского политехнического университета, свидетельствующие о высокой результативности использования служб и сервисов Web 2.0 при обучении студентов английскому языку.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, мотивация, информационно-коммуникационные технологии, информационно-обучающая среда, Web 2.0.*

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий ставит перед педагогами новые задачи и побуждает их к поиску современных инструментов для решения поставленных задач. Образование стало открытым, изменилась роль преподавателя, обучение строится на принципах сотрудничества и продуктивной обработки информации. Одной из приоритетных задач высшей школы в области методики преподавания иностранных языков стало развитие у будущих специалистов учебной компетенции как способности и готовности осуществлять самостоятельное эффективное управление учебной деятельностью на занятиях по иностранному языку в условиях информационно-обучающей среды для решения учебно-познавательных задач посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий. С позиции компетентностного подхода самообразование является необходимым условием формирования практически любых компетенций. Именно самостоятельная образовательная деятельность лежит в основе формирования у специалиста значимых качеств личности, таких, как креативность, ответственность, психологическая стабильность, автономия [1].

В основе процесса развития и совершенствования учебной компетенции лежит несколько компонентов, одним из них является мотивация студентов к самостоятельной работе. По мнению Л. К. Тучкиной, для создания у себя высокой степени мотивации к учебной деятельности, обучающиеся должны не только осознавать цели и личностный смысл своей деятельности, но также подчинять выполнению поставленных задач другие формы

и интересы своей занятости, обладать навыками самоорганизации и самоконтроля распределения и выполнения учебных действий [2].

В методике выделяют две группы учебных мотивов: познавательные мотивы и мотивы достижения [3]. Познавательные мотивы характеризуются как внутренние, так как здесь целью становится сама познавательная деятельность, важное значение придается ее личностному результату. Мотивы второй группы являются внешними — познавательная деятельность является средством достижения цели. Разделение системы мотивации на внешнюю и внутреннюю обусловлено разделением системы контроля: внешний контроль (контроль со стороны преподавателя) приводит к повышению нервозности и напряженности обучаемого, а внутренний контроль — к повышению интереса к изучаемому предмету. В научно-теоретическом плане представляет интерес идея, высказанная в исследовании А. В. Рубцовой о развитии у обучающихся самомотивации. Автор определяет ее как «... показатель стремления работать над языком «по собственной инициативе»» [4]. Мы полагаем, что самомотивация является показателем высшей степени развития мотивации как таковой, демонстрирующей способность студента брать на себя ответственность за процесс и результат самостоятельной работы по иностранному языку.

Как указывалось ранее, в основе мотивации заложен принцип осознания смысла деятельности. Смысл — личная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта



екта [5]. Осознание смысла выполняемого человеком действия прямо пропорционально пониманию этого действия. А понимание, в свою очередь, зависит от мотивов деятельности. Именно конкретные мотивы, лежащие в основе учебной деятельности, определяют степень усвоения знаний и их практическое применение. Основываясь на приведенной выше классификации мотивов, делаем вывод о том, что в основе формирования любой компетенции специалиста лежат познавательные мотивы.

Для целенаправленного формирования познавательной мотивации обучающихся в процессе выполнения ими самостоятельной работы по иностранному языку в условиях обучения в информационно-обучающей среде необходимо соблюдение следующих педагогических условий: 1) создание проблемных ситуаций профессионально-ориентированной направленности; 2) обеспечение востребованности практических результатов информационной деятельности обучающегося; 3) ориентирование на интересы и запросы личности в вопросах освоения современных информационных технологий; 4) координация (не контроль) деятельности обучающегося по использованию и применению современных информационных технологий; 5) обсуждение результатов деятельности обучающимися совместно, тем самым, предоставление возможности сотрудничества, общения, переосмысления индивидуального опыта [6].

Важным условием формирования высокого уровня внутренней мотивации студентов при любом обучении и формировании у них учебной компетенции является наличие готовности обучающихся к самостоятельной учебной деятельности. В процессе обучения иностранным языкам в условиях информационно-обучающей среды, в основе которого лежит активное использование информационно-коммуникационных технологий, мы подразумеваем готовность каждого обучающегося использовать современные информационные технологии для обеспечения высоких результатов самостоятельной работы.

Одним из путей решения проблемы формирования у студентов высокого уровня внутренней мотивации к изучению иностранного языка мы видим интеграцию информационно-коммуникационных технологий (Web 2.0) в существующий процесс преподавания иностранных языков. В качестве учебных материалов мы предлагаем использовать Интернет-ресурсы аутентичного характера. В качестве ведущего метода обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий предлагается метод веб-проектов, как метод, представляющий собой совокупность поисковых, проблемных и исследовательских методов, реализующийся в сети Интернет. Основным видом учебного задания при выполнении самостоятельной работы является веб-проектная работа студента по созданию информационного продукта — учебного тематического блога. Однако, на первоначальном, подготовительном, этапе считается необходимым выполнить ряд учебных заданий, направленных на знакомство с технологиями Web 2.0,

необходимыми для успешного выполнения предстоящей самостоятельной работы: работа с преподавательским блогом; работа со службами и сервисами web 2.0.

На базе Энергетического института Национального исследовательского политехнического университета была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой было проверить педагогическую эффективность процесса организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку на основе Web 2.0. Одной из задач работы было определение уровня мотивации студентов к самостоятельной работе по иностранному языку, а также уровня мотивации студентов к использованию технологий Интернет при выполнении самостоятельной работы в условиях информационно-обучающей среды. Студенты второго курса были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальной группе учебный процесс был ориентирован на применение технологий Web 2.0 в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку; в контрольной группе обучение велось с использованием традиционных методов преподавания.

При проведении констатирующего эксперимента нами было установлено, что мотивация студентов к работе обусловлена в большей мере внешними факторами (75% из числа опрошенных), такими как, обязательные требования и контроль преподавателя, требования учебного плана и т.п. В устных беседах мы выяснили, что возможной причиной мотивации низкого уровня могут являться учебные задания, большинство из которых не требуют творческой активности и креативности мышления. При этом эксперимент также показал, что большинство анкетированных обладает высоким уровнем мотивации к использованию технологий Интернет, что, на наш взгляд, свидетельствовало в пользу выбранной нами стратегии интеграции Интернет-технологий в процесс организации самостоятельной работы студентов.

Результаты итогового контроля обучающего эксперимента показали, что количество студентов с высоким уровнем мотивации к выполнению самостоятельной работы по иностранному языку выросло на 37% в экспериментальной группе. В контрольной группе количество студентов, имеющих высокий уровень, изменилось на 3% в сторону увеличения. Количество студентов экспериментальной группы с высоким уровнем мотивации к использованию Интернет при выполнении самостоятельной работы по иностранному языку выросло на 23%, студентов контрольной группы — на 7%. Также заметим, что опрос студентов экспериментальной группы, нацеленный на выявление их отношения к созданию учебного тематического блога (а это было заявлено как конечный информационный продукт их самостоятельной деятельности), 87% студентов отметили свою увлеченность данным видом учебного задания из-за того, что при его создании они могли использовать службы и сервисы Web 2.0. Студенты также оценили такую сторону веб-проектной деятельности, как публичность, которая



дополнительно стимулировала обучающихся к более серьезному отношению к самостоятельной работе, а также повысила уровень мотивации к изучению иностранного языка в целом.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий, таких как службы и сервисы Web 2.0, в педаго-

гической практике, в целом, и в методике преподавания иностранных языков, в частности, является мощным средством повышения внутренней мотивации студентов, улучшает их рефлексивные навыки, способствует формированию креативного и инновационного типа мышления, а также обеспечивает современным инструментом для решения задач междисциплинарного характера.

#### Литература:

1. Бакало, Д. И., Шишковская, Ю. В. Информационно-обучающая среда вуза в контексте интернет-образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 4 (119). с. 64–67.
2. Тучкина, Л. К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий: дис. канд. пед. наук. Стерлитамак, 2008. с. 23.
3. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 год. М., 2004. 84 с.
4. Рубцова, А. В. Обучение продуктивному филологическому чтению на иностранном языке в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов педагогических университетов (на материале английского языка): дис. канд. пед. наук. С. — Петербург, 2006. с. 64.
5. Психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д., 1999. с. 351.
6. Глотова, М. И. Самостоятельная работа будущих инженеров как фактор развития информационной компетентности: дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 259 с.
7. Шишковская, Ю. В.. Организация самостоятельной работы студентов на основе Интернет 2.0 в условиях информационно-обучающей среды: иностранный язык, технический вуз: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02. — Пятигорск, 2013. — 25 с.

## Развитие интереса к профессионально-ориентированному иностранному языку у студентов Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина

Балтаева Анар Камиткановна, магистр педагогических наук, преподаватель;

Бабжанова Рымгуль Жумагаликызы, преподаватель;

Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина (Казахстан)

В условиях интеграции Независимого Казахстана в мировое сообщество возрастает значимость процессов взаимодействия различных стран в социально-экономической, политической и других сферах. Расширение международных связей специалистов в профессиональной деятельности обуславливает предъявление новых требований к содержанию и качеству профессиональной подготовки выпускников вузов.

При этом необходимо отметить, что успешная реализация профессиональных функций специалиста любого профиля во многом зависит от того, насколько продуктивно он может взаимодействовать с коллегами. Поэтому в процессе профессиональной подготовки в вузе важная роль отведена формированию готовности к осуществлению профессионального общения, а с учетом развития тесного международного сотрудничества и готовности к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

В настоящее время качество подготовки современного специалиста оценивается через такие показатели, как

компетентность, самостоятельность, готовность к принятию решений в ситуациях альтернативного выбора, умение адаптироваться в быстроменяющихся производственных условиях, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту в конкурентной среде, профессиональная ответственность, активное участие в программах международного профессионального партнерства и интеграции.

По этой причине сегодня появилась необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности. Осознание того факта, что владение иностранным языком становится неким ключом к профессиональному успеху современного специалиста, усиливает значимость лингвистической составляющей высшего образования в техническом вузе.

Анализ современного состояния практики работы высшей школы в области преподавания иностранного языка показывает, что, несмотря на определенную степень теоретической разработанности обозначенных во-

просов, у выпускников неязыковых специальностей вуза обнаруживается низкий уровень владения иностранным языком, они не нацелены на использование его в профессиональных ситуациях общения.

Изменить существующее положение представляется возможным, если в вузе содержание учебного процесса по иностранному языку будет ориентировано на новые потребности и требования общества, а именно: формирование готовности к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Это сложная практическая задача, для успешного решения которой необходимо соответствующее научное знание, отсутствующее в данный момент в науке.

Иностранный язык является универсальным средством профессиональной, производственной жизни, поэтому при обучении иностранному языку в техническом вузе все более актуальной становится проблема развития и формирования профессиональной компетентности у студентов.

В связи с этим особую актуальность приобретает обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе, которое предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [1].

Современное состояние высшего образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых: глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Профессионально-ориентированное общение может происходить в официальной и неофициальной обстановке, в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, коллективных обсуждениях, написаниях деловых писем и e-mail. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно быть профессионально и коммуникативно направленным. Необходимо четко определять цели обучения иностранному языку студентов — нелингвистов. Интерес студентов к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания

и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в любом виде деятельности.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом учебном заведении ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время акцент в обучении перемещается на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий. Очень эффективным является использование деловой игры как активно-образовательной технологии обучения профессиональному иноязычному общению. Критериями отбора материала для занятий становятся посильность и доступность, наглядность, комбинирование различных упражнений в работе со специальным текстом, активное усвоение и применение изучаемого материала.

При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в нашем учебном заведении, можно выделить следующие основные моменты:

- учебно-методические комплексы разрабатываются специально для обучения студентов конкретной специальности и фокусируются на обучении языковым средствам (грамматике, лексике, фонетике) и коммуникативным функциям, характерным для конкретной сферы использования языка, связанной с той или иной специальностью;

- основные приемы обучения иностранному языку направлены на развитие мыслительных способностей студентов; это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмысленного чтения (понимания коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим использованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи и т.д.;

- обязательно учитываются профессиональные потребности и личностные интересы обучающихся (профессионально значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и т.д.) способствует повышению мотивации при изучении иностранного языка [2].

Интернет сайты по различным специальностям, образцы деловой документации на английском языке и видеоматериалы являются основными источниками для выбора материалов для занятий по английскому языку.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно быть направлено на решение следующих задач:

1. развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

2. овладение определенными языковыми знаниями (знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц).

3. формирование социокультурных знаний, которые приобщают обучающихся к культуре народа-носителя изучаемого языка, помогают адаптироваться к иноязычной среде, избежать недопонимания в общении.

4. овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на ино-

странном языке. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов. Учебные материалы должны быть ориентированы на последние достижения в той или иной сфере деятельности, своевременно отражать научные открытия, новшества, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, давать им возможность для профессионального роста.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Отсюда и происходит основная сложность реализации такого обучения в вузах. Преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку, получили лингвистическое и педагогическое образование и не владеют специфической профессиональной лексикой, часто не имеют представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. В соответствии с этим обучение профессионально-ориентированному английскому языку в нашем вузе ведется в тесном сотрудничестве с преподавателями выпускающих кафедр, т.е. совместно составляются syllabus, рабочие программы, учебно-методические комплексы, а также разрабатываются научные проекты.

Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен изучить основы

специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведет к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации [3].

В то же самое время преподавателям профильных дисциплин необходимо овладеть основными лингвистическими знаниями. В связи с этим, в нашем вузе проводятся языковые курсы с носителями языка для преподавателей-предметников.

С целью повышения мотивации студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка ежегодно приглашаются лекторы ведущих зарубежных университетов, что способствует реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов технических вузов и развитию интереса к изучению языка.

Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено на:

1. обеспечение студентов комплексом знаний, необходимых для осуществления профессионально-ориентированного общения на иностранном языке на основе междисциплинарной интеграции;
2. усиление практической направленности исследуемого процесса посредством применения модульной и проектной образовательных технологий на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей;
3. формирование готовности студентов неязыковых специальностей к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

#### Литература:

1. Покушалова, Л.В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза // Молодой ученый. — 2011. — № 3. Т. 2. — с. 151–154.
2. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001. — 127 с.
3. Поляков, О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. — № 2. — с. 6–11.
4. Донченко, Е.Н. Английский для студентов нетехнических факультетов / Е.Н. Донченко, О.А. Снеговая. Ростов н/Д: «Феникс», 2005. — 316 с.
5. Бирюкова, М.В. Формирование умений иноязычного общения на занятиях по иностранному языку Электр, ресурс. / М.В. Бирюкова, А.А. Пузано-ва. Режим доступа: <http://iffr.ru/doc>.

## **Формирование информационной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам**

Березина Оксана Сергеевна, старший преподаватель  
Московский государственный индустриальный университет

В последние годы в связи с вхождением России в мировое образовательное сообщество меняются тре-

бования, предъявляемые к качеству образования, происходит переориентация оценки результата образования

с понятием «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» студентов. Под компетенцией А. С. Белкин, А. М. Витт понимают совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества. Современный специалист должен самостоятельно ставить и решать учебно-познавательные задачи индивидуального поиска, разработки и использования информационных ресурсов, информационных и коммуникативных технологий как для моделирования и осуществления инновационного образовательного процесса, так и личностно-профессионального саморазвития. [1, стр.4] Целью компетентного обучения является подготовка компетентного специалиста, не только обладающего знаниями, умениями и навыками, но и готового их применять для решения профессиональных и социальных задач.

Основная компетенция, которая должна быть сформирована у студентов в процессе обучения иностранным языкам это иноязычная компетенция, которая определяется следующими показателями:

- сформированные умения и навыки иноязычного профессионально значимого общения;
- базовые знания о коммуникативной культуре представителей других профессиональных групп;
- осознанный интерес студентов к изучению иностранного языка для специальных целей;
- мотивация профессионального саморазвития. [6, стр. 4]

В связи с быстрым темпом амортизации данных в процессе обучения необходимо подготовить студента к постоянному обновлению знаний на протяжении всей жизни. Нынешнее общество называют обучающимся обществом, информация и знания являются главными преобразующими силами; новизна, быстротечность, ускорение — наиболее характерные черты жизни; цикл обновления как производственных так и социальных технологий составляет 6—8 лет, опережая смены поколений, поэтому непрерывное образование и способность к переквалификации — неотъемлемая часть сохранения социального статуса личности. [4, стр.3] И важно не только вызвать мотивацию профессионального саморазвития, но и обеспечить средства для возможности ее реализации. В настоящее время развитие информационных технологий предоставляет качественно новые возможности, что влечет за собой развитие информационных компетенций. Поэтому формирование иноязычной компетенции невозможно в существующих условиях без сформированной информационной компетенции. Информационную компетенцию в данном случае можно рассматривать как совокупность навыков и умений работать с огромными потоками информации на русском и преимущественно на иностранном языке, готовность работать с иноязычными информационными ресурсами, умение применять полученную информацию как в своей профессиональной сфере деятельности, так и в повседневной жизни. [5, стр.5—7]

Главными задачами в след за А. М. Витт при формировании информационной компетенции преподавателями иностранного языка можно сделать следующие:

- подготовить студентов к жизни в информационном обществе;
- сформировать у них умения пользоваться информацией в различных ее видах;
- владеть способами общения с помощью компьютерных, информационных технологий;
- осознавать последствия воздействия на человека средств информации.

Информационная компетенция складывается из трех компонентов: знать, уметь пользоваться, уметь применять в учебной деятельности в области освоения информационных технологий. [2, стр.12]

Средствами реализации информационной компетенции являются:

- принцип преемственности
- принцип непрерывности обучения
- личностно-ориентированное обучения
- дифференцированное обучение
- проблемные задачи. [2, стр.15]

Принцип непрерывности обучения является одним из основополагающих в настоящее время. Принцип непрерывности А. М. Витт рассматривает как новое явление, которое наблюдается в соотношении времени приобретения специальных компетенций и времени формирования их в достаточно успешной учебной и профессиональной деятельности.

Уровень развития информационной компетенции можно определить по следующим критериям:

- постановка задачи
- владение приемами поиска информации с использованием информационно-компьютерных технологий
- сформированная система оценки качества и достоверности найденной информации
- умение анализировать полученную информацию

Развитие информационной компетенции происходит по следующим этапам: компьютерная грамотность — компьютерная образованность — информационная компетентность — информационная культура. Изучение иностранного языка начинают с 1го курса, когда уровень сформированности информационной компетентности у студентов отвечает только ступени компьютерной грамотности. Без компьютерной грамотности, т.е умения работать с компьютером невозможно формирование информационной компетенции, но между ними конечно же нельзя поставить знак равенства. Низкий уровень развития информационной компетенции обусловлен отсутствием нужного уровня сформированности информационных навыков и рационального стиля информационной деятельности. Поэтому перед преподавателем в процессе обучения иностранному языку и добавляется задача формирования информационной компетенции.

Как отмечала в своей работе Вотякова Л. Р. информационная компетентность у студентов формируется поэтапно



(адаптивный, продуктивный и творческий). На адаптивном уровне сформированности информационной компетенции у студентов еще отсутствует ориентация на самореализацию и саморазвитие профессиональных компетенций. Студенты осуществляют работу с информацией только при помощи со стороны преподавателя. Здесь важную роль будут играть задания, которые помогут научиться работать самостоятельно с информацией, необходимой для иноязычного профессионально значимого общения: чтение текстов по специальности в оригинале, проведение конференций, деловых и ролевых игр, круглых столов, поиск информации в сети Интернет. У студентов технических специальностей при обучении иностранному языку наблюдается появление у них фрустрационных состояний и внутреннего отчуждения содержания, подлежащего освоению. Кроме того, к сожалению, большинство студентов не хотят работать творчески, самостоятельно, а стремятся лишь к получению готовой информации. Формирование информационной компетенции при преподавании иностранного языка помогает отчасти решить эти проблемы. Сейчас люди сталкиваются с информационными технологиями ещё до своего рождения, и затем они сопровождают их повсюду. Неудивительно, что детей, выросших в современных условиях, называют «digital native». Растет поколение, для которых информационно-компьютерная среда является привычной и работа в узнаваемой, комфортной среде позволяет привлечь внимание студентов, вызвать познавательный интерес. При работе со студентами I го курса следует уделить внимание развитию информационных запросов и потребностей, изучению источников иноязычной информации: периодические издания, словари, литература по специальности, для того чтобы в дальнейшем студенты могли пользоваться ими для самостоятельной работы. Особое внимание нужно уделить работе с информационными сайтами по специальности на иностранном языке, так как интернет является отличным источником аутентичных материалов, размещенных на постоянно обновляемых профессионально-ориентированных сайтах. Так же интернет позволяет организовать обучение в естественной языковой среде. Студенты в основном пользуются самыми распространенными сайтами, не задумываясь об их надежности, не умея отличить достоверные источники. И здесь важно преподавателю использовать работу с интернетом не только для формирования иноязычной, но и информационной компетенции.

Для эффективного формирования информационной компетентности необходимо создавать педагогические условия, которыми являются:

- Развитие информационных запросов и потребностей
- Адаптированные к специальности новые педагогические технологии

#### Литература:

1. Вотякова, Л. Р. Автореферат диссертации Развитие профессионально-информационной компетенции студентов — будущих педагогов: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Р. Вотякова. Казань, 2010. — 22 с.

– Поддержка индивидуального маршрута освоение студентами профессионально-образовательной программы

– Изменение позиции преподавателя в сторону консультанта. [3]

К сожалению, существует ряд проблем, связанных с внедрением информационных технологий в процесс преподавания иностранного языка и как следствие сложности с формированием информационной компетенции при преподавании иностранного языка.

Во-первых, несмотря на то, что политика государства направлена на то, чтобы внедрить информационные технологии в учебные учреждения, недостаточное финансирование не позволяет оснастить аудитории новейшим техническим оборудованием, компьютерами и мультимедийными устройствами, без которых невозможно применение современных технологий.

Во-вторых, сложность заключается в отсутствии не только технической, но и методической базы, которая предполагает наличие соответствующих учебных и мультимедийных материалов, значительно отличающихся от тех, которые используются в традиционной форме обучения. В связи с этим одной из задач преподавателя на современном этапе обучения иностранному языку является создание педагогически и методически грамотного программного продукта. Кроме того, преподаватели не всегда готовы к решению таких задач и принятию новых методов обучения. Необходимость формирования информационной компетенции у студентов при обучении иностранному языку как часть иноязычной компетенции заставило рассматривать информационную компетентность как важное профессионально значимое качество личности преподавателя, т.к. его роль изменилась в сторону консультанта. Под информационной компетентностью преподавателя понимают интегральное многоуровневое профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования различного рода информацией и продуктивном использовании ее в педагогической деятельности. [7, стр.128] Только преподаватель, обладающий всеми компетенциями сможет обеспечить всестороннее развитие навыков и компетенций, необходимых для формирования профессионального специалиста в настоящее время.

И наконец, отсутствие системного подхода в использовании современных технологий в процессе обучения иностранному языку приводят к тому, что у студентов не формируется информационная компетентность. Решение этих проблем для формирования не только иноязычной, но и информационной компетентности и является основной задачей преподавателя при обучении иностранному языку.



2. Витт, А. М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук/А. М. Витт. Челябинск, 2005. — 32 с.
3. Витковская, Н. Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов (на примере специальности «Журналистика»): автореф. дис. канд. пед. наук/Н. Г. Витковская. Нижний Новгород, 2004. — 27 с.
4. Галимов, О. Д. Информационная грамотность среди подростков [Электронный ресурс]
5. Роганина, Е. А. Развитие информационной компетенции студентов в профессиональной подготовке будущего лингвиста-преподавателя: автореф. дис. канд. пед. наук/Е. А. Роганина. Самара, 2012. — 26 с.
6. Рудометова, Л. Т. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук/Л. Т. Рудометова. Кемерово, 2014. — 25 с.
7. Темербекова, А. А. Концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя/А. А. Темербекова «Мир науки, культуры и образования» — № 2—2009.

## Актуальные аспекты организации дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Болсуновская Людмила Михайловна, кандидат филологических наук, доцент;  
Кемеровова Наталья Сергеевна, старший преподаватель;  
Осадчий Владислав Константинович, студент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*В статье рассматриваются особенности организации дополнительного образования в неязыковом вузе. Авторами представлены подходы к определению содержания и требования к выбору технологии подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Определены факторы, определяющие выбор технологий профессионально ориентированной переводческой подготовки.*

**Ключевые слова:** глобализация, педагогическая технология, инвариантный компонент содержания, дидактико-методическая система.

В настоящее время термин «глобализация» прочно вошёл в лексикон многих наук. Данный термин описывает процесс интеграции экономических, политических и культурных систем в масштабе всего земного шара и буквально пронизывает все сферы человеческой деятельности, и, конечно, в первую очередь сферу образования. Глобализация неразрывно связана с повышением мобильности общества, и как следствие — интернационализацией сферы образования. Образование в современном мире рассматривается как фактор производства, влияющий на продуктивность, а также на возможность привлечения капитала, на развитие конкуренции и создание рабочих мест.

Российская система образования модернизируется в стремлении к гармоничному и равноправному существованию на мировом рынке для обеспечения качества подготовки выпускников в соответствии с международными стандартами. В связи с этим последние годы широкое распространение получают образовательные программы, направленные на получение студентами дополнительного профессионального образования, которое повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Особый интерес со стороны студентов, аспирантов и выпускников инженерных вузов вызывает программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», по

завершении которой вручается государственный диплом и присваивается квалификация переводчика в определенной области знаний. Данная программа направлена на подготовку специалистов, обладающих помимо глубоких профессиональных знаний еще и переводческой компетенцией [12–13].

Разработка программы получения дополнительной квалификации является важным направлением в системе высшего дополнительного образования. Это в равной степени касается целей, содержания, средств и форм образования, различных типов и видов учебных заведений. К настоящему времени утверждена и введена в действие серия документов, устанавливающих государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки лиц для получения дополнительной квалификации. Создана основа, которая требует развития и наполнения.

Кафедрами иностранных языков накоплен значительный опыт организации учебного процесса и преподавания лингвистических дисциплин. Однако некоторые проблемы требуют дополнительного изучения и решения. К ним, в частности, относятся вопросы цели, содержания и технологии дополнительного профессионального обучения, актуальность которых диктует необходимость обращения к ним в нашей работе.

В Томском политехническом университете на кафедре иностранных языков Института природных ресурсов с 2009 года успешно реализуется образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [14]. Разработка данной программы производилась с учетом современных научно-методических достижений в области подготовки профессиональных переводчиков, а также с опорой на многолетний опыт языковой подготовки специалистов инженерно-технического профиля.

В обучении иностранным языкам содержание, процесс и форма находятся в целостном единстве и взаимовлиянии. Отечественные и зарубежные ученые (Н. Ш. Валеева, Л. Ш. Гегечкори, И. Р. Максимова, Ф. Ахтенхаген, П. Дуайе и др.) предлагают комплексный подход к изучению языка, принимая во внимание процессы употребления и понимания. Нельзя рассматривать диалог в отрыве от ситуации, а текст в отрыве от его формы. Язык профессии в этой системе не просто форма языкового явления, а форма актуализации в специальных устных и письменных текстах [13].

Инвариантный компонент содержания определяется с опорой на задания профильных кафедр, образующих основную специальность. Эффективное взаимодействие кафедр необходимо в реализации комплексного подхода к выбору ситуаций, проблем и контекстов, формирующих профессиональных компонент содержания. К вариативному компоненту относятся знания теории и практики перевода, страноведения и др. Структура содержания выстраивается таким образом, чтобы оно перманентно актуализировалось и обновлялось.

К целям обучения переводу относится не только полный письменный перевод, а также полный устный перевод с листа письменного текста, перевод-пересказ письменного текста, а в процессе обучения уделить внимание выборочному и реферативному переводу. Поэтому в содержание обучения переводу дополнительно включены нормативная и техническая документация, инструкции по применению приборов, доклады и технические отчеты. Для этого требуется изучение стилистических и лингвистических особенностей этих типов текстов. Использование в практике преподавания видов перевода и типов письменных текстов, востребованных в работе инженеров, способствует повышению качества подготовки инженеров, обладающих дополнительной квалификацией переводчика.

В разработке содержания лингвопрофессиональной переводческой подготовки необходимо исходить из потребностей и целей студентов [2], обеспечивая наряду с другими спецпредметами формирование внутренней профессиональной мотивации и компетенций. В целом структура содержания включает следующие основные блоки:

1. Профессионально-языковой компонент включает языковые знания (в т.ч. терминосистема), речевые умения в области профессиональной коммуникации и переводческой деятельности, а также стратегии получения и применения этих знаний и умений;

2. Социокультурные и лингвострановедческие знания, лежащие в основе когнитивно-коммуникативного развития студентов, преобразования социального опыта в профессионально ориентированные установки, интересы, ценности, принятия социальной роли, вхождение в мультикультурную профессиональную среду;

3. Коммуникативно-переводческие проблемные ситуации, мероприятия, контексты для освоения обучающимися профессиональных способов переводческой деятельности (трансформация текста, сбор, анализ информации, расшифровка схем, оценка результатов и т.д.).

Основным условием при выборе технологий организации подготовки слушателей по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является учет факторов, имеющих непосредственное влияние на эффективность организации обучения иностранному языку (рис. 1). Эти факторы, по сути, являются источниками педагогической технологии. Наиболее важным, на наш взгляд, является учет особенностей конкретной группы (профиль и уровень языковой подготовки, индивидуальные особенности, профессиональные потребности и мотивация и т.д.) — заказчиков данной образовательной услуги — при адаптации программы и выборе технологий обучения. Однако следует заметить, что указанные факторы определенным образом взаимосвязаны и взаимодействуют в целостной дидактико-методической системе. В связи с этим главной особенностью данной системы является ее гибкость и вариативность, то есть, насколько четко она реагирует на целевые установки и требования основных заказчиков, а также тенденции и реалии всех уровней образовательного контекста.

Опираясь на собственный педагогический опыт [1; 4–5; 8] и анализ научно-методических исследований [3; 6–7; 10–13] по проблеме разработки технологий организации профессионально ориентированной языковой подготовки (в том числе реализации дополнительных образовательных программ, а именно, «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»), мы пришли к следующему выводу: выбор педагогической технологии для дополнительной образовательно-профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обосновывается следующими взаимосвязанными компонентами:

- учет факторов, влияющих на выбор/разработку педагогической технологии;
- наличие требований к педагогической технологии;
- интенсивное обучение;
- использование информационных технологий;
- субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения;
- учет специфики дисциплины «Иностранный язык»;
- развитие профессиональной мотивации и самостоятельности студентов.

Интенсивность и продуктивность обучения во многом от педагогического мастерства преподавателя, от того насколько он способен создать условия, при которых



Рис. 1. Влияние различных факторов на определение методики обучения иностранному языку

обучающиеся хотят и могут реализовать свои индивидуальные способности и личностный потенциал для достижения запланированных результатов. Необходимо использовать контекстно-интегративные технологии, средства проблемно-проектного обучения [1], преобразующие содержание и процесс профессионально-языковой подготовки в сценарий будущей профессиональной деятельности специалиста, в котором каждый субъект проявляется как уникальная самоактуализирующаяся личность и приобретение знаний происходит через деятельность на основе опыта. Использование эвристических проблемно-поисковых заданий стимулирует мыслительную и речевую активность обучающихся.

Мы считаем, что преподаватель и не должен обладать глубокими знаниями в области основной специальности

студента. Тем более что в одной группе подготовки переводчиков могут быть студенты двух или трех факультетов. И, так как содержание подготовки переводчиков должно быть тесно связано с основной специальностью, технология должна этому соответствовать. Для реализации этой задачи к учебному процессу привлекаются преподаватели профильных кафедр ИПР ТПУ, которые ведут модульный тренинг основ специальности.

Таким образом, оптимальная организация и реализация дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» подчинена принципам технологичности, вариативности и интегративности, отражающие как локальные реалии, так и общемировые тенденции подготовки высококвалифицированных переводчиков инженерно-технических специальностей.

#### Литература:

1. Абрамова, Р. Н., Болсуновская Л. М., Кемерова Н. С. Реализация компетентного подхода средствами проблемно-проектного обучения профессиональному иностранному языку бакалавров технического университета // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 8–4. — с. 942–949 [Электронный ресурс]. URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003968](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003968) (дата обращения: 19.05.2015).
2. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования. — М., 1998.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1990.
4. Болсуновская, Л. М., Кемерова Н. С. Роль иноязычной подготовки в профессиональном становлении студентов инженерно-технического вуза // *Молодой ученый*. — 2015. — № 8. — с. 884–889.
5. Болсуновская, Л. М., Матвеев И. А. Диверсификация методик обучения иностранному языку в условиях перехода на многоуровневую систему профессиональной подготовки специалистов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. — 2010. — № 1–1. — с. 42–46.
6. Валеева, Н. Ш. Теория и практика дополнительной профессиональной подготовки студентов в техническом вузе: автореферат. — Казань, 1998.
7. Гегечкори, Л. Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / *Метод интенсивного обучения иностранным языкам*. — М., 1979. — Вып. 5.

8. Кулагина, Е. В. Роль внеаудиторной работы по иностранному языку для творческого саморазвития студентов технического вуза // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — с. 1105–1109.
9. Лебедева, С. В. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации // Ученые записки. — № 2. — 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/st16.pdf> (дата обращения: 11.05.2015).
10. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.
11. Образцов, П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.
12. Полякова, Т. Ю. Реализация дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в технических вузах. // Дополнительное профессиональное образование. — 2004. — № 8 [12]. — С.10–12.
13. Рахимова, Т. А. Организационно-педагогические условия подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе: диссертация ... к.п.н. — Томск, 2006. — 184 с.
14. Образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». [Электронный ресурс]. URL: [http://portal.tpu.ru/departments/kafedra/iyagn/kaf\\_segodnya](http://portal.tpu.ru/departments/kafedra/iyagn/kaf_segodnya) (дата обращения: 23.05.2015).

## Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях

Боровик Степан Сергеевич, аспирант  
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

В современном российском обществе углубляется социальное расслоение, что находит отражение и в системе образования. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые образовательные учреждения — это глобальный общественный процесс. Основой этого процесса является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностями в разных областях жизни, включая образование.

В ст. 43 Конституции РФ [1] закреплено, что каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Эта гарантия дается всем гражданам, независимо от состояния их здоровья.

Среди широкого круга субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом, это лица с ограниченными возможностями здоровья. Задача Закона не столько в том, чтобы устранить положение, при котором они могут фактически быть исключены из системы образования и общественной жизни, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для обучения этой группы лиц.

Проблемы здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения условий успешной социализации, адаптации и создания равных стартовых возможностей для их различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями, определены в ка-

честве наиболее важных и актуальных в приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [2] дает спектр базовых определений, в частности:

— *обучающийся с ограниченными возможностями здоровья* — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

— *инклюзивное образование* — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

— *адаптированная образовательная программа* — образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

В настоящее время в России насчитывается более 15 млн. лиц с отклонениями в развитии, что составляет около 11% населения страны. Более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обе-



спечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Полноценное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) означает, что им создаются условия для вариативного вхождения в те или иные социальные роли, расширения рамок свободы выбора при определении своего жизненного пути.

Общая черта их личности заключается в том, что инвалидность создает отличающееся от нормы, измененное положение. Форма проявления инвалидности приводит к тому, что всегда возникают какие-то новые своеобразные изменения личности, а также каждый раз иные проблемы. Однако у всех детей с ограниченными возможностями здоровья независимо от вида и степени заболевания можно наблюдать одну общую черту: они «другие», чем остальные дети, и именно эта «разница» в определенной мере определяет их дальнейший жизненный путь, отличающийся от обычного. У детей с ограниченными возможностями здоровья часто проявляется тенденция к изоляции от общества. Раньше этому содействовало раздельное от здоровых детей воспитание в специальных школах и заведениях. Хотя в настоящее время ситуация частично изменилась, но у детей с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему проявляется нарушение способности включаться в нормальный процесс жизнедеятельности. Отклонения в развитии личности детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают нарушения в области познания и коммуникации, но могут также приводить и к нарушению их эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения патологических форм поведения и активности. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда. Затронутой оказывается и самооценка у данной категории детей. Как говорят данные многих психологических исследований, большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют заниженную самооценку, значительно меньшая часть — адекватную, и очень редко встречается самооценка завышенная.

Образование оказывает определяющее влияние на формирование мировоззрения и постановку жизненных целей, развивает адаптивные способности к изменяющимся условиям жизни, гармонизирует существование человека с инвалидностью или длительными заболеваниями в социуме.

Согласно ч. 4 ст. 79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.12, образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. [2]

Таким образом, фактически закон дает выбор из трех возможностей — либо организовать образование лиц с ограниченными возможностями здоровья полностью инклюзивно, т.е. в общих классах, либо создать для них отдельные классы в образовательных учреждениях, либо создать отдельные (специальные, коррекционные) образовательные учреждения для таких лиц.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции в общество.

**Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.** В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, помогает обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Процесс образовательной и социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями находится на острие общественного внимания. Число лиц школьного возраста, имеющих те или иные ограничения здоровья (инвалидность), достигает примерно 15% от общего состава школьников. Согласно прогнозным оценкам число учащихся с ограниченными возможностями здоровья будет увеличиваться. Успешность включения детей с отклонениями в развитии зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности учитывающих эти нарушения индивидуальных образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которой находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Именно поэтому так важно организовать процесс социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения. Социально-психологическая адаптация — это средство защиты личности, с помощью которого ослабляются или устраняются внутреннее психологическое напряжение, беспокойство, дестабилизирующие состояния, возникшие у человека при взаимодействии его с другими людьми, обществом в целом.



Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) // СПС Консультант Плюс
2. ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ от 29.12.12// СПС Консультант Плюс

## **Педагогические технологии в модульном обучении в системе высшего образования**

Буркина Валентина Андреевна, студент;  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Использованию педагогических технологий в системе высшего образования посвящено множество работ известных педагогов. Целью данной работы является рассмотреть различные педагогические технологии в рамках модульного обучения. Цель педагогической технологии — перевести преподавание на путь предварительного проектирования образовательного процесса, где центральное место отводится структуре и содержанию учебно-познавательной деятельности самого учащегося, а не методическим поурочным разработкам. Это полностью поддерживается технологией модульного обучения. Поэтому мы поставили задачу, выявить концептуальные элементы педагогических технологий, которые используются при организации модульно-рейтинговой системы обучения.

Из технологии программированного обучения она заимствует идеи активности студента, реализуемой в процессе четких действий, осуществляемых в определенной логике; постоянного подкрепления своих действий на основе самоконтроля; индивидуализированного темпа учебно-познавательной деятельности.

Технология программированного обучения — это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ или компьютеров и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Основные средства реализации технологии программированного обучения — обучающая программа. Она состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микро этап овладения студентом определенной единицы знаний или действий. Каждый шаг программы обычно включает три этапа: информационный, в котором даются необходимые сведения об изучаемом знании или действии; контрольный — в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющий, в котором учащийся проверяет свое решение задания и на

основе результатов проверки получает указание о переходе к следующему шагу.

Из технологии поэтапного формирования умственных действий, в модульно-рейтинговой системе используется идея ориентировочной основы деятельности. Технология поэтапного формирования умственных действий была разработана на основе соответствующей теории П. Я. Гальперина. Ее можно представить в виде ряда этапов. Первый этап предполагает актуализацию соответствующей мотивации студентов.

Второй этап связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности. Учащийся «предварительно знакомится с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентировочных, исполнительных и контрольных действий».

Третий этап — это выполнения действия во внешней форме — материальной или материализованной, т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции.

Четвертый этап предполагает «внешнюю речь, когда действие подвергается дальнейшему обобщению», благодаря речевому оформлению и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап — этап внутренней речи. Этап, на котором действие приобретает умственную форму.

Шестой этап связан с выполнением действия в умственном плане.

Достоинством технологии поэтапного формирования умственных действий является создание условий для работы студента в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Кибернетические технологии обогатили модульно-рейтинговую систему обучения идеей гибкого управления деятельностью студентов, переходящего в самоуправление. Из психологических технологий используются идеи рефлексивного подхода. Основные идеи теории и практики дифференциации, оптимизации, проблемности обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления.

Технология проблемного обучения связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития студентов и прежде всего творческого мышления, формирование способности к самостоятельной познавательной деятельности. Проблемная ситуация предполагает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное и неизвестное. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного (искомого). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное.

Первый уровень технологии проблемного обучения характеризуется тем, что педагог ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски студента. Второй уровень отличается тем, что у студента воспитывается способность самостоятельно и формулировать и решать проблему, а педагог только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И, наконец, на третьем уровне педагог даже не указывает на проблему: студент должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию и видеть проблему, находить правильный ответ.

#### Литература:

1. Буркина, В. А., Титова Е. И. О некоторых приоритетах модульного обучения в вузе// Молодой ученый. 2014. № 4. с. 925–927.
2. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования// В мире научных открытий. 2010. № 4–5. с. 109–110.
3. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения// Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 756–757.
4. Романкова, А. А., Титова Е. И. Проектирование модульной структуры курса высшей математики в вузе// Молодой ученый. 2014. № 7. с. 556–557.
5. Титова, Е. И. Преподавание математики в рамках модульного обучения// Вестник магистратуры. 2014. № 4–2 (31). с. 31–33.

## Ретроспективная характеристика методик профессионально ориентированного обучения иностранному языку в российских технических вузах

Бутакова Татьяна Ивановна, старший преподаватель;  
Сидоренко Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Иноязычная компетентность имеет высокую значимость для специалиста инженера в условиях глобализации мирового знания и мировой экономики. Однако уровень владения иностранным языком российских специалистов остается достаточно низким, что не позволяет им осуществлять активную интеграцию российского знания и продукта на мировой рынок. Приходит понимание того, что необходимо предпринимать инициативы на уровне подготовки специалистов, а именно вузовских программ. Актуальность и цели*

Такой элемент концептуальной структуры, как совместная деятельность педагога и студента, также дает широкие возможности в реализации модульно-рейтинговой системы обучения. Одновременно на одном и том же отрезке учебного времени студент может организовать множество видов деятельности в зависимости от вида педагогических технологий. Педагог предоставляет поле для самостоятельной деятельности организуя, консультируя, контролируя, может организовать деятельность в группе с разным количеством студентов и разными целевыми установками. Может организовывать деятельность, предоставляя право выбора студентам, тем самым, раскрывая возможности индивидуальной образовательной траектории.

Характерными признаками педагогических технологий выступают:

- самостоятельная деятельность студентов (до 60% учебного времени);
- индивидуализация;
- смена деятельности педагога (организатор, помощник, консультант).

Таким образом, выявление содержания понятия педагогическая технология, ее концептуальных элементов и их особенностей показывали целесообразность ее использования при организации модульно-рейтинговой системы обучения. Одной из особенностей педагогических технологий является реализация принципа индивидуализации, что также является основой и личностного подхода в обучении.

языкового образования в системе высшего образования России на разных этапах его развития изменялись в достаточно широких пределах. Авторы статьи с исторических позиций проводят анализ процессов, характерных для разных этапов эволюции языкового образования в российских технических вузах, с целью выявления логики, определяющей изменения его цели, задачи и социальные функции.

**Ключевые слова:** языковое образование, профессиональное саморазвитие, компетентностный подход, междисциплинарный подход, модульность обучения.

В начале XXI в. в Российской Федерации был принят ряд концептуальных документов — доктрин, программ и проектов, определяющих цели, методы и сроки деятельности по повышению качества образования в стране. К сожалению, в них практически не затрагивается проблема языкового образования, которая в настоящее время, при доминировании международных интеграционных процессов, имеет очень высокую значимость. Актуальность и цели языкового образования в системе высшего образования в России на разных этапах его развития изменялись в достаточно широких пределах, испытывая на себе, с одной стороны, идеологическое воздействие существующего политического режима, и с другой — влияние социально-экономических трансформаций, происходящих как внутри страны, так и за ее пределами. Таким образом, понимание практической значимости языкового образования варьировалось в зависимости от соответствующей экономической стадии развития страны и масштабов ее международного сотрудничества.

Исторически сложилось так, что методика преподавания иностранного языка в вузе разделилась на две составляющие, выраженные через предмет-дисциплину «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык». Очевидно, что организация языкового обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык» имеет прикладной характер и нацеливает в некотором смысле на формальное усвоение структурно-семантических основ языка, правил их употребления в устной и письменной речи в процессе бытового общения. «Профессиональный иностранный язык» рассматривает контекст специальности, выраженный, преимущественно, терминологическим глоссарием и стандартными рабочими ситуациями личностного и профессионального взаимодействия. Таким образом, можно заключить, что система вузовского языкового образования на сегодняшний момент содержит два основных уровня: социально-функциональный и профессионально-функциональный.

Остановимся подробнее на специфике профессионально ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ). В методической литературе оно определяется как обучение, направленное на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности [1]. Для более четкого понимания данного методического термина проведем небольшой ретроспективный анализ.

Еще в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения ИЯ в технических вузах. Изучение

данного предмета ограничивалось изучением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И. Г. Веникова, З. М. Цветкова, Л. И. Чаурская, Л. Ю. Кулиш и др.).

Большинство исследователей приходит к выводу о том, что для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, по их мнению, повышает интерес к изучению ИЯ и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности. В этот период дисциплина «Иностранный язык» не является значимой для большинства студентов.

В конце 60-х годов XX века иностранный язык становится средством повышения уровня знаний в рамках специальности и средством формирования профессиональной направленности студента. Е. В. Рощина отмечает, что «при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком» [2].

Большого внимания заслуживает изучение в тот период условий организации процесса профильного обучения ИЯ в неязыковых вузах, в частности вопросы координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам. Так, система, предложенная Г. В. Париковой, исключала возможность прохождения студентами материала на ИЯ до того, как они прослушают курс лекций по профилирующим дисциплинам, что предполагает строгую координацию рабочих планов по ИЯ с рабочими программами кафедр профилирующих дисциплин [3].

Одним из перспективных направлений обучения ИЯ в начале 80-х годов является *интенсивное обучение*. сторонники этого направления (Л. Ш. Гегечкори, И. Ю. Шехтер, В. В. Петрусинский, Г. А. Китайгородская) предложили последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой.

Под интенсивным обучением ИЯ понимается обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке и опирающееся на психологические резервы личности и деятельность студентов. Можно выделить два фактора, которые характеризуют данный вид обучения:

1) минимально необходимый срок для достижения цели (речевая деятельность) при максимально необхо-

димом объеме учебного материала и соответствующей организации обучения;

2) максимальное использование всех резервов личности студента, достигаемое в условиях особого взаимодействия в учебной группе на личностном и творческом взаимодействии с преподавателем.

Первоначально модель интенсивного обучения ИЯ разрабатывалась для взрослого контингента обучающихся в условиях краткосрочных курсов (Г. Лозанов), но в дальнейшем был накоплен положительный опыт успешной реализации интенсивного обучения для обучения студентов как неязыковых факультетов университетов, так и лингвистических вузов.

В начале 90-х годов прошлого столетия популярность обучения ИЯ с учетом специальности невероятно возросла, что было обусловлено, в первую очередь, социально-политическими, идеологическими, экономическими и технологическими изменениями в мировой цивилизации. Для России проблема изучения ИЯ после открытия «железного занавеса» оказалось особенно актуальной. Иностранный язык становится своеобразным индикатором определения конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Процесс обучения ИЯ начинают рассматривать не только как передачу лингвистических знаний, но и как средство социализации личности, готовой к условиям жизни в многонациональном и поликультурном мире.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к процессу профессионально ориентированного обучения ИЯ. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики, психологии позволяет учитывать структурную сложность и динамичность общения на основе функционально-понятийного подхода [4]. Данный подход позволяет создать модель диалогического общения, комплексно сформировать его механизмы, учитывая коммуникативные потребности и содержательную сторону высказываний. Функционально-понятийный подход в обучении общению на иностранном языке предполагает систематизацию и активизацию коммуникативных намерений обучающихся, вариативное употребление лексико-грамматических средств в типичных ситуациях общения на основе информативно-познавательной, профессиональной и коммуникативной мотивации. Таким образом, реализация функционально-понятийного подхода на коммуникативной основе создает возможность, с одной стороны, вводить и активизировать в речи новый и ранее изученный лексико-грамматический материал, и, с другой стороны, развивать и совершенствовать творческие речевые умения [5].

По мнению С.Ф. Шатилова, функционально-понятийный подход к организации языкового материала позволяет использовать языковой материал для решения более творческих коммуникативных задач с минимальным количеством переводных операций и с меньшим количеством речевых ошибок [4]. Это имеет большое значение

при профессионально ориентированном обучении ИЯ на неязыковых факультетах, так как будущий специалист должен научиться узнавать и классифицировать явления культуры, науки и других сфер деятельности в такой же степени, в какой он узнает языковые факты. В противном случае изучение ИЯ будет сводиться к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений, в то время как при изучении данной дисциплины должна усваиваться не только звуковая форма слов, но и новая система понятий, лежащих в их основе.

Внедрение в преподавание ИЯ функционально-понятийного подхода сближает его с тем направлением, которое получило название в зарубежной методике «иностранный (английский) язык для специальных целей» (Language (English) for Specific Purposes LSP (ESP)). Теория и практика преподавания языка для специальных целей была продиктована потребностями международного общения и естественной стратификацией языковых единиц в зависимости от сферы деятельности человека. Разработка программы ESP требует определения профессиональной социально-коммуникативной позиции выпускника вуза, которая представляет собой набор коммуникативных ролей конкретного специалиста при выполнении им своих профессиональных обязанностей. Одним из преимуществ методики обучения ESP является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов. При составлении программы ESP особое внимание уделяется текстовому материалу, который является мотивирующим фактором для обучающихся.

Подбор материала должен происходить при участии специалистов, имеющих образование в той сфере, для которой составляется данная программа. Это позволит проанализировать оригинальный материал, включенный в курс обучения языку для специальных целей, с профессиональной точки зрения.

Программы обучения ESP развиваются во всем мире потому, что на них существует постоянный спрос. Это связано с тем, что специалисты и студенты испытывают необходимость в таких образовательных программах, которые были бы составлены в рамках конкретного профессионального контекста. На основе теории «языка для специальных целей» начинают создаваться учебные пособия, позволяющие оказывать помощь студентам в овладении «языком для специальных целей» в области определенной профессиональной деятельности для повышения их профессиональной компетентности.

В настоящее время данное направление как особая область методики преподавания иностранных языков тщательно и всесторонне изучается исследователями и преподавателями-практиками России. Наличие проблемных позиций, по сравнению с преподаванием иностранного языка социально-бытовой направленности, обусловлено тем, что не все российские неязыковые или технические вузы готовы пересматривать концепции языкового образования в свете новых парадигм образования с учетом выявления потребностей потребителя продукта.



Другая сложность заключается в том, что не во всех вузах налажено сотрудничество между лингвистическими подразделениями и профильными кафедрами, что позволило бы обеспечить профессионально ориентированное обучение на более высоком уровне. Уровень обучения может определяться в соответствии с применением актуализированных методических принципов:

а) соответствие профессиональному направлению обучающихся;

б) включение методов обучения, соответствующих типичным методам профессиональной деятельности студентов (метод проектов, кейс метод и т.д.);

в) скоординированность в последовательности изложения и построения содержания обучения;

г) вовлечение специалистов в обсуждение профессиональных тем, искусственно максимизируя при этом интенсивность языковой среды.

#### Литература:

1. Образцов, П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П. И. Образцова. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.
2. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвузовский сборник. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. — с. 3–6.
3. Парикова, Г. В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1972. — 44 с.
4. Шатилов, С. Ф., Агафонова Л. И. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствованного варианта учебной программы: Сборник материалов научно-практической конференции. — СПб., 1994. — С.31–35.
5. Локтюшина, Е. А. Учет освоения профессионального и языкового опыта при определении содержания иноязычного образования в высшей школе [Текст] / Е. А. Локтюшина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — Научный журнал. — 2012. — № 6 (21). — С.144–151.

В силу неоднородной возможности вузов реализовывать языковую подготовку в соответствии с данными методическими рекомендациями в практике преподавания ИЯ для специальных целей намечается новый подход — обучение определенным видам речевой деятельности или аспектным навыкам, таким как техническая коммуникация, технический перевод, академическая письменная речь, создание презентаций и т.д. Модель аспектного обучения соответствует принципу модульности образовательных программ, что представляется актуальным для современных условий и требований высшего инженерного образования.

В качестве заключения резюмируем, что все вышеперечисленные методы и подходы создают принципиально новые условия обучения, как в содержательном, так и в организационном плане и, следовательно, требует разработки новых подходов к обучению ИЯ с учетом специальности студентов.

## Значение формирования и развития статуса «ученик» в начальной школе

Вебер Елена Петровна, аспирант  
Ульяновский педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Детство — многогранный, своеобразный период жизнедеятельности человека. Судя по высказываниям Толстого, это и состояние души, ее свойство. Наверное, такой взгляд является правомерным. Да и как иначе, если одни люди повторяют за Горьким: «В детстве у меня не было детства», а другие — за Сент-Экзюпери: «Я пришел из детства, как из страны».

Удивительное это состояние, что может длиться годы, а может потрясти душу однажды, но запомниться навсегда. В первой повести Толстого в главе, давшей название книге, «детство» это чувство передано так верно, почти до физического осязания, что у читателя невольно возникает острое воспоминание некогда пережитого беспричинного восторга, душевной ясности и покоя.

Современный глубокий и тонкий писатель Виктор Астафьев в автобиографической повести «Последний поклон» рассказывает тоже о детстве, почти сиротском, голодном, босоногим, которое, естественно, отличается от того, что прожил и пережил Лев Толстой и его герой. Вот уж воистину: у одного похлебка жидкая, у другого — жемчуг мелкий, а страсти вроде одинаковые. Та же наполненность, чувство слияния со всем миром, неодолимая жажда впечатлений. Детство — яркий период развития чувств и переживаний.

Взрослых часто удивляют, ставят в тупик резкие переходы в поведении детей, перепады в их настроении. Это оттого, что мы для себя все решили: вот это — вещи первостепенной важности, это — третьестепенной, а этим



можно и вовсе пренебречь. Ребенку неведома подобная жесткая классификация. Он может горько заплакать от того, что исчез солнечный зайчик, и счастливо засмеяться тому, как красиво выглядит ловко подстриженная им мамина чернубурка. А в другой раз реакция может быть обратной, потому что в тот момент у него будут иные желания и интересы, и солнечный луч в темной комнате может, казаться совсем нестати, если идет игра в «тайну», в «ужасную опасность». Значит, еще одна особенность детства: отсутствие «нормативного» отношения к миру. И еще неумение отличить мир реальный от выдуманного.

Наверное, каждый из нас наблюдал, как занятно знакомятся дети. Они открыто или, прячась за взрослого, разглядывают друг друга, потом вдруг доверчиво протягивают ладошки и говорят: «Давай играть», если только не отвергнут навязываемое знакомство решительно и бесповоротно. Что они такое узнают в тот краткий миг взаимодействия, по какому признаку, по каким критериям оценивают незнакомца, нам неведомо. Мы, вырастая, забываем многое из того, что умели и знали в детстве. В том числе и это умение безанкетного выбора напарника в деле. Какое-то природное чутье подсказывает им, руководит ими в отношениях и со взрослыми: к кому-то они доверчиво кидаются, предаются целиком; кого-то отвергают, несмотря на соблазны. Если это чутье им изменяет — значит, «гироскоп» уже испорчен, разрушен наставлениями взрослых: определять «качество» людей не по тому, лежит к ним сердце или не лежит, а по тому, отвечают ли они нормам «приличия» [4,92].

«Ребенок не разбирает звания людей, а всей душой чувствует, что в каждом человеке живет то, что одно и то же и в нем и во всех людях» («Путь жизни») (6,85).

Детская незлопамятность, умение прощать. Нас это часто и умиляет и раздражает. Наблюдая за играми детей, мы видим: сейчас они — друзья, не разольешь водой. Через минуту поссорились, подрались даже. Но вот прошли, высохли слезы — и снова вместе. Такое впечатление, что в их отношениях отсутствует память о прошлом, совсем недавнем, как отсутствует и прогноз отношений. Будто они живут ощущением сей минуты. Но это нам так только кажется. Просто у них своя система оценки зла и добра. В рассказе, названном по-толстовски задиристо «Девочки умнее стариков», живописуется как раз такая ситуация. На деревенской улице повздорили две девчушки, обрызгали друг друга грязью и запачкали новые наряды. Матери их сцепились между собой, вмешались мужчины, затеялась большая уличная свара, остановить которую, казалось, уже будет невозможно. Но увидела старая женщина, что те, из-за кого разгорелся сыр-бор, давно мирно играют, забыв обиду и урон, причиненный друг другу, и пристыдила старушка скандалистов: «Умней они вас». А Толстой завершает рассказ излюбленной сентенцией: не будет вам счастья, если не будете, как дети. (Примечательно: последняя статья, над которой трудился писатель, называлась «Детская мудрость».)

Ведь «осердясь надолго», отказываясь от общения, они потеряют гораздо больше — напарника своих занятий, а приобретают надутую скуку и спесь. Дети не умеют делать себе «на зло», лишь бы другому досадить, не умеют извлекать радость из отчуждения, противостояния. Как писала Крупская, детям не свойственна природная злонамеренность. Если и появляются среди них «злые мальчишки», вроде героя одноименного рассказа Чехова, то можно с уверенностью сказать, что здесь мы столкнулись с тем случаем, когда взрослые постарались лишить ребенка ценнейшего из детских свойств и весьма в этом преуспели. Потому что отсутствие гордыни, коварства злоумышления — верный признак детства. Впрочем, это отнюдь не означает, что в их характерах нет самолюбия, самоуважения, желания постоять за себя. Но здесь часто срабатывает мудрое правило: наказан — значит, прощен. Нет долгого преследования за один и тот же грех. Гордыня же и коварство — это не поступок, это уже система отношений и поведения.

Проблема детства заключается в том, что от того, насколько богатыми и разнообразными были условия развития в детстве, насколько полноценным и эмоционально насыщенным было общение с родителями, воспитателями и учителями зависит весь дальнейший жизненный путь личности. Поэтому во все времена вопрос о социализации детей звучал злободневно и занимал умы видных людей человечества. Человек — существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными и включен в социальное взаимодействие. Под социализацией принято понимать процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизведения индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. В педагогике в качестве устойчивой тенденции образовательного процесса В.А. Славенкин, Н.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянова выделяют следующую: обязательное присвоение подрастающим поколением социального опыта старших. ( ) При этом социальный вектор развития задается в дошкольном и младшем школьном возрасте. Объективной реальностью выступает начальное образование, которое выполняет свое главное социальное назначение: обеспечивает подготовку детей, способных включиться в жизнедеятельность на новом, более взрослом уровне социального реагирования. Ориентация такого плана принципиальна значима, так как от характера прохождения начальной ступени обучения зависит понимание (непонимание) и принятие (непринятие) субъектом грядущих изменений.

Младший школьный возраст — возрастной период, который отражает очередной этап целенаправленного развития личности, его социализации, когда ребенок приобретает и осознает свое статусное положение, свой статус (или инстинктивно его чувствует), как положение в социуме, когда формируется его личное отношение к своему статусу, идет его принятие (непринятие). Идет процесс само-актуализации (А. Маслоу) с одновре-

менным повышением интереса к самому себе (А. Эллис). От статусного положения и отношения к нему формируется отношение к себе и окружающему миру, формируется и развивается личность ребенка. Развитие при этом может быть благоприятным — соответствовать психологической норме при условии внутреннего комфорта принятия своего статуса и адекватного отношения к нему, или может быть неблагоприятным, — психологически неадекватным («психологический синдром») при условии непринятия своего статуса, неадекватного отношения к нему. Данные выводы базируются на двух подходах теоретического изучения развития личности — биогенетическом и социогенетическом, хорошо раскрытых академиком Асмоловым.

В основе биогенетического подхода находится проблема развития человека как индивида, обладающего антропогенетическими свойствами, которые проходят различные стадии по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе; социогенетический подход делает акцент на изменении процессов социализации, где в основе лежат социальные нормы, роли, приобретенные социальные установки) раскрывают основные элементы механизма развития личности. Развитие статуса (статус — изменяемый процесс во времени) идет вместе с развитием личности ребенка (психическим развитием), его сознания, с изменениями восприятия своего статуса. Как полагают в психологии в основе развития лежат: 1. социальная ситуация (особенности социума, социумного взаимоотношения); 2. вид деятельности; 3. психические новообразования (уровень восприятия, память, речь, мыслительные процессы); 4. периоды кризисного и стабильного развития (изучен, раскрыт Л. Выготским). При этом в процессе развития принято выделять внутренние и внешние изменения. Хорошо изучены в педагогике, психологии процессы «скачкообразного» развития — кризисы развития, когда «внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и происходит перелом сущности» (), где по сущности подразумевается перестройка внутренних переживаний, отношений ребенка к среде, социуму. То есть меняется одна из содержательных составляющих процесса — статуса ребенка — отношение к своему положению в обществе, социуме. Как рассматривает Л. И. Божович, кризис характеризуется изменением потребностей и побуждений, движущих поведение ребенка, значит можно говорить об изменении ролевого поведения ребенка, которое становится «взрослее», базируется на определенных правилах, установках. В педагогике принято считать, что одной из главных причин кризиса младшего школьного возраста является неудовлетворенность новых потребностей. Значит, в основе развития статуса младшего школьника лежит — неудовлетворенность статусным положением или комфортность личностного самочувствия в статусе, то есть внутренний конфликт, который играет в онтогенезе ребенка большую роль. (А. Маслоу.) Мы полагаем, что как и этап кризиса, этап изменения статуса

(период принятия нового статуса) сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в обучении, что негативно сказывается на психическом и физическом здоровье детей, поэтому необходимо изучить механизм процесса формирования и развития статуса с целью выявления педагогических условий, способствующих минимизации негативного влияния периода вхождения в новый статус, а также условия, корректирующие статусное положение ребенка с целью его повышения, ибо низкий статус ребенка в социуме — это регрессия развития, психологическая неустойчивость восприятия действительности, тревожность.

Тревожность рассматривается нами как один из главных факторов регрессивного развития, асоциализации. (Теоретической разработкой проблемы тревожности занимались Л. И. Бонсович, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей, Е. С. Новикова, Ч. Спилгерг, Ю. Ханин, А. М. Прихожан, А. Фрейд, А. И. Захаров, К. Хорни, Т. А. Нежнова, Б. Филипс, А. В. Спиваковская и др.) Проблему вывода ребенка из низкого статуса педагогическая. Нами изучается период «вхождения» в новый социум — период начала школьного обучения, который по временным рамкам совпадает с кризисом развития шести-семи лет. Поэтому, следует причинную сторону процессов кризисного развития и принятия нового статуса рассматривать как смежную, имеющую много общих факторов и следствий.

Одна из актуальная проблема в педагогическом процессе — «несоциализованные дети», дети-изгои школьного социуме, такие дети одиноки, с заниженной или низкой самооценкой, часто замкнутые или, озлобленные и агрессивные, часто это дети-инвалиды или дети с теми или иными физическими дефектами, либо они из неблагополучных семей, педагогически запущенные, а значит испытывающие дефицит общения в семье — и, вследствие с этим, это дети — не умеющие устанавливать правильные коммуникативные связи в социуме. Необходимо развивать статус у данной категории детей с целью его повышения, таким образом решать задачу их правильной социализации.

Другая педагогическая проблема, такая как трудновоспитуемые и трудно обучаемые дети. Эта проблема возникает вследствие того, «что изменения педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевают за быстрыми изменениями его личности» (Л. С. Выготский) на наш взгляд, стоит на повестке дня в образовательной системе из-за необоснованности педагогических условий организации процесса «принятия» нового статуса (школьного статуса) детьми, условий его изменения (повышения); приемов и способов ролевого вхождения в новый статус.

Итак, делаем выводы:

1. В период детства закладывается фундамент личности и основа статусного положения в обществе во взрослой жизни. Нахождение своего статуса в детстве, адекватное понимание статусного ранжирования общественных отношений в младшем школьном возрасте

будет способствовать дальнейшей правильной социализации в средней и старшей школе и во взрослой жизни. Это будет формировать поколение людей, имеющих личностный смысл жизни (не потерянное поколение).

2. Статус детства — стартовая площадка к формированию личности.

3. Правильное статусное принятие минимизирует кризисные последствия развития ребенка.

4. Принятие статуса помогает формировать самосознание, адекватное принятию себя в мире.

5. Педагогическая работа по формированию статуса поможет детям следующих категорий: трудновоспитуемым, трудно обучаемым (не желающие учиться), детям из неблагополучных семей, детям-инвалидам, детям с нарушением психического здоровья.

В педагогической практике мы апробировали приемы формирования и развития статуса «ученик» на двух выпусках учащихся начальной школы. **Использованные приемы:**

1. Активизация познавательной и творческой активности учащихся начальной школы.

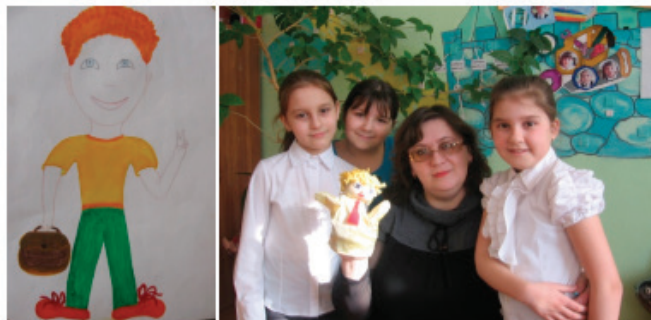
Познавательная активность проявляется в стремлении ребенка успешно выполнить устные и письменные задания, подготовить реферат, прочитать и узнать новое по изучаемой теме. Каждый ученик за ответы на уроках

получает устные и балловые поощрения. В конце дня набранные баллы фиксируются ребенком в таблице самооценки. В конце четверти выстраивается рейтинг познавательной активности. Каждый ученик видит свой рейтинговый номер в общем списке (в нем указаны общее количество баллов, занимаемое место в рейтинге).

У ребенка формируется четкое представление, что статус «ученик» зависит от собственной активности ученика в познавательной деятельности, а не только от результативности, но, главное, ученик начинает понимать, что познавательная активность повышает уровень знаний, а значит успеваемость.

Творческая активность тоже фиксируется в листах самооценки. Эта форма активности оценивается степенью участия и эффективности в исследовательской, проектной работе, а также участием в творческих конкурсах. Важно, чтобы педагог показал «огромные пространства» применения своего творчества, а также, зная особенности, способности и интересы детей, рекомендовал разные виды творчества.

Так, результатом нашего литературного творчества, стал наш Школярник, помощник и друг всех ребят класса. Дети придумали его, создали вместе с учителем альбом историй из жизни класса, где Школярник существует наравне с реальными учениками.



Также благодаря творческой групповой работе восьми ребят появился макет школы детской мечты, затем дети составили расписание уроков новой школы, придумали систему оценок в виде накопленных баллов на карточке,

которые можно использовать как оплату культурно-массовых мероприятий и посещений музеев, театров и других заведений сферы культуры.



2. Открытое информационное пространство формирования и развития статуса «ученик».

Рейтинги познавательной и творческой активности открыты для обзора учащимся. Они помещаются в классном

уголке, меняются каждую четверть. При этом статусное формирование в виде рейтинговых результатов фиксируются с листе личных достижений учащихся и помещаются в портфолио ученика.

**Рейтинг познавательной и творческой активности за 1 четверть (2014–2105 уч год)**

Фамилия, имя ученика	Баллы	Место в классе
<b>Губейдуллина Диана</b>	<b>368</b>	<b>1</b>
<b>Хузеева Динара</b>	<b>334</b>	<b>2</b>
<b>Ильина Дарья</b>	<b>332</b>	<b>3</b>
<b>Файзуллова Динара</b>	<b>330</b>	<b>4</b>
<b>Волкова Виктория</b>	<b>329</b>	<b>5</b>
<b>Веселова Анастасия</b>	<b>298</b>	<b>6</b>
<b>Мусина Фарида</b>	<b>240</b>	<b>7</b>
<b>Мусина Амина</b>	<b>238</b>	<b>8</b>
<b>Ишмуратова Линара</b>	<b>225</b>	<b>9</b>
<b>Васянина Валерия</b>	<b>219</b>	<b>10</b>
Егорова Екатерина	141	11
Терягов Олег	140	12
Волкова Наталья	104	13
Ячевская Ксения	103	14
Сачков Максим	100	15
Калачев Максим	98	16
Аксенов Арсений	96	17
Зяблицев Андрей	65	18
Дмитриев Адель	60	19
Жерноклеев Сергей	58	20
Степанова Валерия	57	21
Николаева Анастасия	56	22
Тюренко Рубина	50	23
Аттин Александр	28	24
Абрамов Артем	20	25
Саксонов Артем	15	26

3. В классе действует самоуправление. Разработан классный устав на основе школьного. В классе работает Совет класса, клуб «Заботливые родители».

Структура уровней ученического самоуправления класса. Система классного самоуправления имеет 2 уровня.

Первый уровень — индивидуальный, отдельные учащиеся, имеющие право избирать и быть избранными в органы ученического самоуправления, активно принимающие в нём участие. При этом он пробует себя в выполнении разных поручений, ролей. Выбирает ту роль, которая ему интересна.

Второй уровень — Совет командиров самоуправленческих групп класса, занимающийся законотворческой деятельностью класса, проводящей совместные заседания с привлечением родительского комитета класса, в функции которого входит планирование и отслеживание текущих дел класса.

Индивидуальный уровень — ученик.

Педагогические задачи:

Стимулирование самостоятельной деятельности и инициативы учащихся под руководством классного руководителя.

Создание условий для реализации творческого потенциала каждой личности.

Воспитание ответственности за порученные дела.

Обеспечение отношений сотрудничества между учителем и учащимися.

Функции совета командиров групп:

- подготовка и проведение классных собраний,
- анализ деятельности своих членов,
- подготовка информации — отчёта и предложений, отражающих потребности детей, в вышестоящие органы.

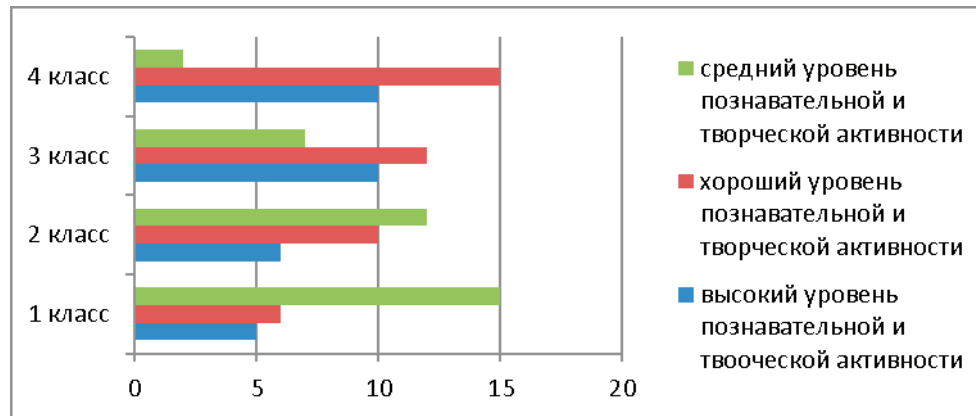
Внешняя структура уровня ученического самоуправления в классе.

Командир класса избирается общим тайным голосованием учеников, учителя и родителей.

Командир класса — командиры групп (избранные лица путем общего тайного голосования) — поручения каждого ученика в классе (по желанию выполняются)

Командир группы выполняет функции организатора, помощника, фиксатора, контролера выполняемого поручения

Результативность использования перечисленных ранее приемов:



1. Растет количество активных в познании учеников.
2. Повышается качество научных изысканий учащихся.
3. Повысилась предметная успеваемость.
4. Ученики стали дружными, научились ценить друзей за поступки.
5. Отношение в коллективе основаны на взаимоуважении и взаимопомощи.

Замеры проведены в сравнении с параллельным классом.

В экспериментальном классе правая ученическая осознанность выше, чем контрольном классе; успеваемость, познавательная и творческая активность выше на 30% чем в контрольном классе; микроклимат лучше в экспериментальном классе.

Литература:

1. Бердяев, Н. А. О назначении человека. М., 1993.
2. Джуринский, А. Н. История педагогики. М., 1999.
3. История педагогики и образования. / Под ред. А. И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 512с.
4. Культурология / Под ред. А. А. Радугина. М., 1999.
5. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников. / А. В. Мудрик. — М.: Педагогика, 1984. — 317 с.
6. Мухина, В. С. Детская психология: Учеб. для пед. ин-тов / В. С. Мухин: под ред. Л. А. Венгера — М.: Просвещение, 1985. — 324 с.
7. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. / Л. Ф. Обухова. — М.: Просвещение, 2001. — 545 с.
8. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989.
9. Торосян, В. Г. История образования и педагогической мысли. — М.: ВЛАДОС — ПРЕСС, 2003. — 352с.
10. Ушинский, К. Д. Пед. соч.: В 6т. Т. 1. М., 19

## Информационная безопасность личности

Владимиров Влас Александрович, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Увеличивающийся объем современной информации и неограниченный доступ к ней всех пользователей создает ситуации не контролируемого потока информации в сети Интернет, особую актуальность в настоящее время приобретает проблема организации технологий обеспечения информационной безопасности молодежи. В связи с чем, одной из основных задач современного образования выступает обучение школьников работе с информацией. С одной стороны, это обусловлено развитием

и расширением информационного пространства школьника, а с другой — отсутствие сформированной системы информационной самозащиты, в то время как доступ к информационным ресурсам не ограничен для всех пользователей.

На основе проведенного теоретического анализа философской, психологической педагогической литературы мы определили направления становления и развития информационной безопасности: содержание наполняемости



информационной среды и ее влияние на информационную безопасность [3,4,6]; построение образовательного процесса и введение в процесс обучения элементов информационной безопасности [1,2,7].

Проведенный теоретический анализ выявил большое значение угроз информационной безопасности в общей структуре инфосферы для молодежи. Современная наука рассматривает разработку технологий в области детской информационной безопасности, как важную составляющую образовательного процесса обучения, обеспечивающего заполнение информационного вакуума школьника в области безопасной информации.

В связи с этим, социализирующим механизмом формирования инфосферы личности, выступает постоянный приток информации, где информационная связь с окружающим миром, социальной средой, является одним из важнейших условий нормальной жизнедеятельности. Жизнедеятельность современных подростков становится все более зависимой от информации и развивающихся информационных технологий, вследствие чего «человек разумный» становится «человеком информационным». Следует отметить, что подросток с несформированной системой психологической защиты и отсутствием жизненного опыта является уязвимым для информационно-психологического воздействия. Нами выделено два основных фактора, усиливающих негативное информационное влияние на несовершеннолетних. Одним фактором является деятельность различных социальных субъектов, например, издающих организаций, владельцев коммерческих информационных узлов, в ходе, которой игнорируются интересы и права несовершеннолетних. Другим таким фактором является отсутствие психологической, социально-правовой помощи школьникам со стороны педагогов и психологов, а также родителей [7].

Важную роль в обеспечении информационно-психологической безопасности ребенка играет современная система образования, которая выступает гарантией безопасности существования и развития личности. Предоставляя ребенку знания, как средства для самозащиты, педагоги должны помнить о том, что обучение — это передача конечного, а воспитание — бесконечного опыта человека [5]. Одним из важнейших условий повышения медиаграмотности школьников в учебном процессе является организация школьного курса ОБЖ и развитие знаний в области информационной безопасности, которые не только помогают школьникам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают у них логическое мышление, создают внутреннюю мотивацию к учебной деятельности в целом.

Интегральный характер знаний современного курса ОБЖ в области информационной безопасности, ее направленность на удовлетворение жизненных потребностей современного школьника обуславливают необходимость включения молодых людей в разрешение проблемных ситуаций. Современный молодой человек, стремящийся к успеху в профессиональной и личной жизни, должен уметь эффективно и целесообразно использовать полученную информацию, принимать правильные решения по ее использованию.

В связи с этим, нами был проведен социологический опрос, направленный на определение поведения школьников в Интернете, особенностей использования учащимися ресурсов мировой сети.

Данные опроса представлены ниже. На вопрос анкеты, «Какую информацию нельзя разглашать в интернете?», большинство респондентов (70%) ответили, что нельзя разглашать данные о своем домашнем адресе, остальные (30%) учащихся не задумываются о конфиденциальности личной информации (рис. 1).

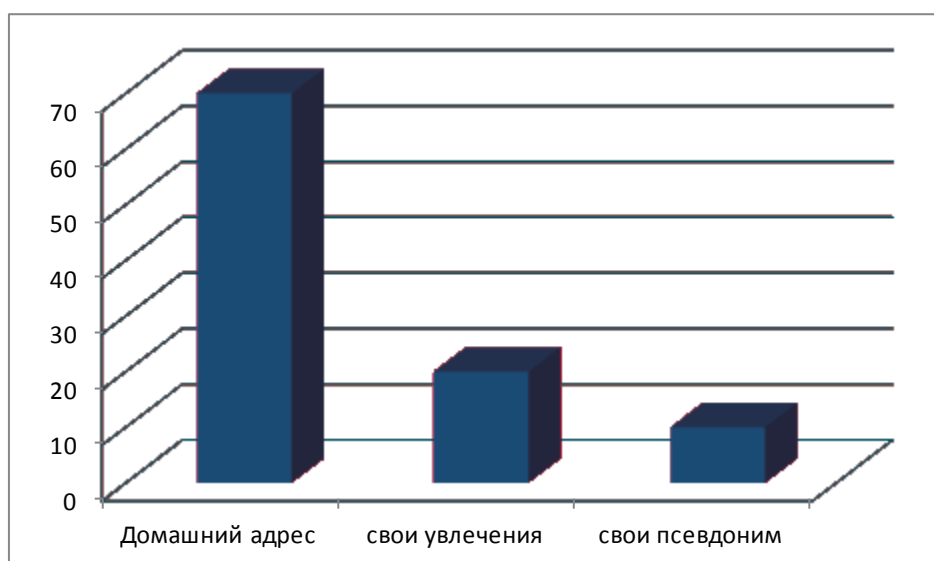


Рис. 1. Результаты ответов на первый вопрос

Согласно результатам данного ответа на вопрос, нами было выявлено, что далеко не все школьники знают, какую информацию о себе можно разглашать в сети.

Ответы респондентов на следующий вопрос показали, что большинство учащихся знают об опасности заражения компьютера вирусом или взломе 61%, однако всего 35% из них знают о том, что их данные могут быть украдены и использованы (рис.2).

На следующий вопрос о виртуальных знакомствах 22% старшеклассников ответили, что могли бы пойти в одиночку на встречу, которую предложил собеседник в интернете, 74% пошли бы с другом, и только 4% попросили бы совета родителей. Это говорит о непричастности родителей к контролю своих детей во время их пребывания в интернете. Кто знает, какая опасность может ждать детей при знакомстве в Интернете, поэтому родители должны соблюдать меры предосторожности и контролировать время препровождения своего ребенка в сети интернет (таблица 1).

На вопрос о знании школьниками нормативной базы в области информационной безопасности анкетирования 22% респондентов ответили, что законом запрещается размещать и использовать информацию других без их согласия. Большая же часть опрошиваемых 76% знает что, копирование и использование лицензионных файлов запрещена законом об авторских правах. И ни один респондент не ответил, что закон запрещает использовать информацию о себе, что является верным ответом (рис.3).

Согласно данным рисунка, отмечаем, что школьники имеют недостаточно знаний о нормативно-правовой базе связанной с интернетом, следовательно, не знают о преступлениях, совершаемых с помощью интернета и наказаниях за эти преступления.

В опросе 71% респондентов ответили, что хотели бы видеть полезную для них информацию, связанную с учебной деятельностью, в созданной в социальной сети «В контакте» группе. 22% участников хотели бы видеть в другой социальной сети «Инстаграм». И всего 7% хотели бы видеть на отдельном, специализированном сайте, который раскрывал бы в полной мере все аспекты учебной деятельности и информировал детей о существующих угрозах в Сети Интернет. Результаты ответа также свидетельствуют и об актуальности выбора социальных сетей.

На предложенный вопрос о повышении уровня медиаграмотности: 94% респондентов ответили, что не знают, что это такое и всего 5% хотели бы повысить свой уровень медиаграмотности. К сожалению 1% опрошенных устраивает их уровень знаний в области информационной безопасности

В следующем вопросе анкеты мы выступили с предложением, хотели бы школьники посетить уроки направленных на повышение уровня знаний в области информационной грамотности (рис.4).

Согласно данным рисунка, 51% опрошенных ответили, что им безразлично, 41% опрошенных считает

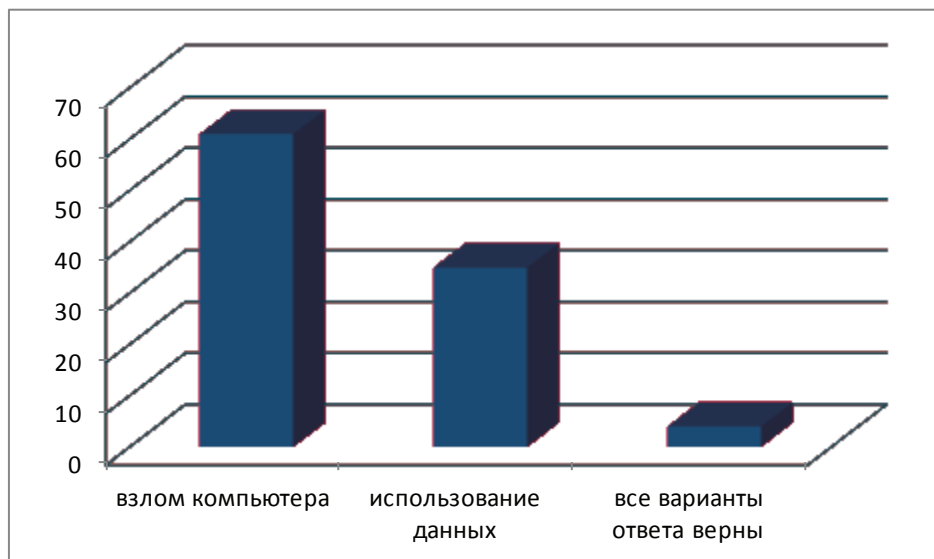


Рис. 2. Результаты ответов на второй вопрос

Таблица 1

Ответы опроса	Результаты ответов
Пойду один	74
Пойду с другом	22
Совет родителей	4

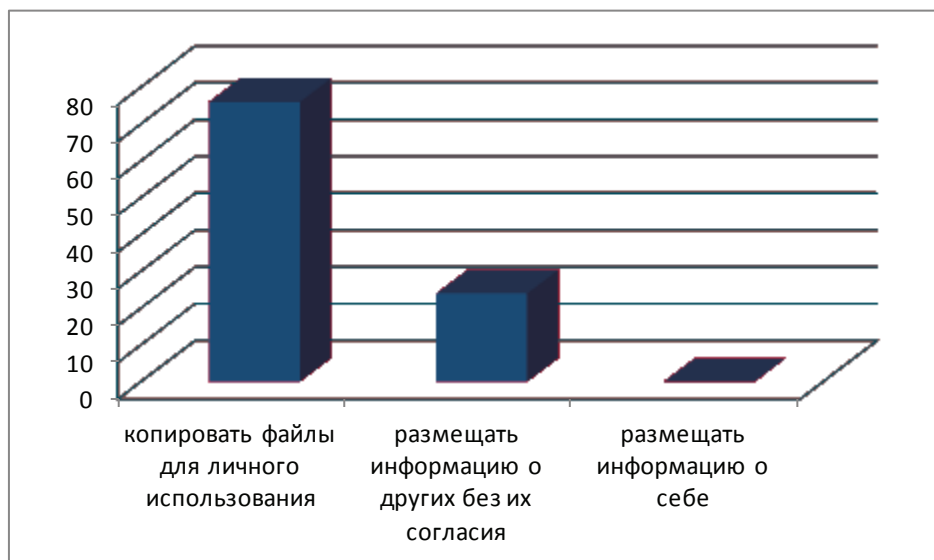


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос о знании нормативной базы в области информационной безопасности

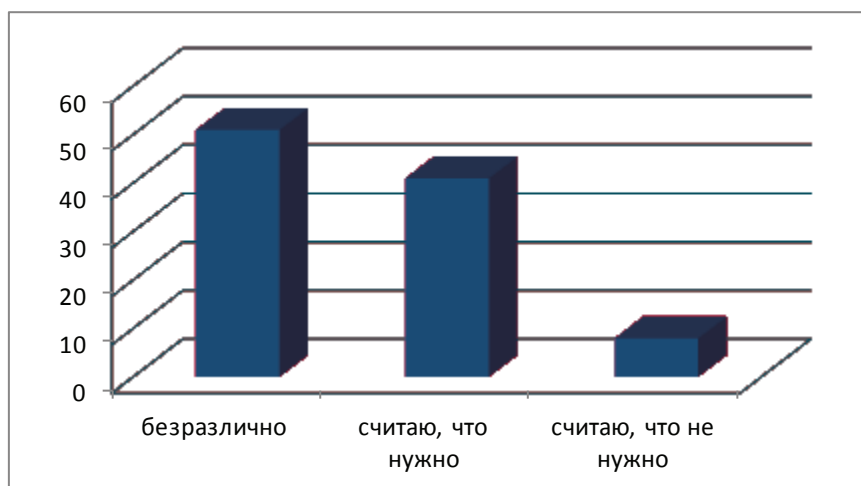


Рис. 4. Результаты ответов об интересе школьников вопросам информационной безопасности

нужным проведение подобных мероприятий и 8% считают не нужным. Однако, одним из составляющих элементов медиаграмотности школьники отмечают правила этикета в Сети Интернет, как отражение нравственности по отношению к другим людям в Сети. Так 23% опрошенных считают, что Интернет-свободное от правил пространство и 35% что правила этикета необходимо применять только в особых случаях. Меньше половины детей 42% считают соблюдение правил этикета в Сети равнозначным реальной жизни.

В заключение опроса нами было выявлено, что 85% респондентов умеют очень хорошо пользоваться всей новой техникой в школе для продуктивного и наглядного получения знаний. Умеют, но плохо 12% и всего 3% ответили, что не умеют пользоваться, что свидетельствует о высокой компьютерной грамотности школьников.

Обобщая вышеизложенное, мы отмечаем, что большинство школьников не обладают достаточными зна-

ниями в области информационной безопасности, вследствие чего они могут быть подвержены опасностям, которые существуют в Сети Интернет. Следовательно, необходимо найти такие методы, технологии, которые повышали бы готовность личности противостоять информационным опасностям различного характера, управлять ими. В связи с этим, школа как компонент системы образования и составная часть системы повышения квалификации имеет сегодня большое влияние на овладение учащимися знаниями и умениями в области информационной безопасности.

Таким образом, мы полагаем, что проведение занятий на повышение уровня медиаграмотности в школе, позволяют развить и сформировать знания школьников о вредном информационном воздействии и выработке алгоритмов защиты от него. В связи с этим показателями удовлетворительной степени безопасности информационной среды для школьников выступают:

1. эмоциональный комфорт ребенка: комфортной будет та информационная среда, которая учитывает и отражает его возрастные потребности и обеспечивает ему возможность для личностного развития;

2. удовлетворенность информационных потребностей — это субъективная нужда личности в информации по конкретной проблеме, выраженная суммой вопросов, вытекающих из особенности темы и готовности личности к ее познанию.

#### Литература:

1. Авдеева, Н. В. Сборник заданий для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». — СПб, РГПУ, 2013. — 109с.
2. Баева, И. А. Тренинги психологической безопасности в школе /И. А. Баева. — СПб.: Речь, 2002.
3. Желязков, Е. И., Авдеева Н. В. Анализ современного состояния изучения вопросов информационной безопасности в школьном курсе ОБЖ // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — с. 666–669.
4. Журин, А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема // Педагогика 2001. — № 4. — С.48–54.
5. Ленский, Б. В., Матрюхин Г. И. Роль детской книги в современных информационных потоках /Б. В. Ленский, Г. И. Матрюхин //Педагогика. — 2000. — № 3. — С.89–97.
6. Налимова, О. О. Аспекты изучения вопросов экологической безопасности — //Молодой ученый. — 2014, № 5–1 (64). — С.48–50.
7. Сатарова, Н. И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении. — СПб., 2003.

## Технологии WolframAlpha в системе подготовки бакалавра экономики (на примере задачи о вероятности попадания случайной величины в заданный интервал)

Власов Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент;  
Синчуков Александр Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

*Цель данной статьи — представление некоторых методических особенностей реализации решения одной из широко известных и востребованных в различных научных областях задачи теории вероятностей — задачи нахождения вероятности попадания случайной величины в заданный интервал.*

**Ключевые слова:** информационные технологии, информатизация образования, WolframAlpha, бакалавриат, бакалавр экономики, прикладная математическая подготовка, стохастика, вероятность, случайная величина.

Современную математику можно определить как науку об абстрактных структурах, выражающих количественные отношения объективной реальности (в том числе социально-экономической). Одновременно математизация теории — один из древнейших способов синтеза научных знаний. Именно процесс математизации экономической теории на основе абстрактности математических понятий (Рагнар Фриш, Ян Тинберген, Пол Самуэльсон, Джон Хикс, Кеннет Эрроу, Василий Леонтьев, Леонид Канторович, Джон Нэш, Райнхард Зелтен и др.) обеспечивает общность научно-методологических принципов. Синергетическое взаимодействие количественных и качественных, формальных и содержательных методов исследования экономических проблем и ситуаций составляет основу математизации научного знания в экономике. Следовательно, математическую подготовку бакалавра экономики следует рассматривать как системообразующую составляющую фундаментальной подготовки студента и элементом общей культуры. Методы теории ве-

роятностей и математической статистики, об одном из которых пойдет речь в рамках статьи являются необходимым для экономистов инструментом работы с разнообразной экономической информацией.

Вероятностные и математико-статистические методы используются при изучении массовых совокупностей наблюдаемых явлений и обработке их результатов, в выявлении закономерностей случайных явлений. Теория вероятностей и математическая статистика имеет важное методологическое значение как в познавательном процессе, так и в выявлении общих закономерностей, выдвижении и исследовании гипотез, служит основной индуктивно-дедуктивных умозаключений. *Образовательная область «Стохастика»* (Теория вероятностей, Математическая статистика, Теория случайных процессов) в соответствии с требованиями мировых образовательных стандартов подготовки бакалавра экономики — обязательный элемент содержания фундаментальной и прикладной математической подготовки студентов. Разнообразные веро-

ятностные задачи предоставляют широкие возможности для усиления прикладной экономической направленности обучения математике. При этом использование современных информационных технологии в учебном процессе способно обеспечить инструментальную основу для расширения перечня рассматриваемых проблем и ситуаций, с большей степенью адекватностью социально-экономической действительности современной России.

К настоящему времени **база знаний и система вычислительных алгоритмов WolframAlpha стала неотъемлемым компонентом методики математической подготовки бакалавров**, разрабатываемой и внедряемой авторами [3,4,5].

Отметим, что обозначенная выше задача в WolframAlpha решается достаточно просто, не вызывая затруднений у большинства студентов. Учитывая *современную тенденцию прикладной направленности математической подготовки* в высших учебных заведениях России, особую важность это приобретает при обучении математике студентов нематематических направлений подготовки (будущих экономистов, а также психологов, политологов, менеджеров, биологов, экологов и т.д.).

Вероятность попадания случайной величины  $X$  в заданный числовой интервал  $(a; b)$  с помощью математической символики записывается как  $P(a < X < b)$ . Величина вероятности зависит от того, какое распределение вероятностей имеет случайная величина. На этом важном факте следует акцентировать внимание студентов и только после этого переходить к построению соответствующего вычислительного процесса.

В большинстве пособий для высшей школы по курсу математики чаще всего подробно рассматривается вопрос о вычислении вероятности попадания в заданный интервал лишь для нормально распределенной случайной величины, а также для дискретных случайных величин, имеющих биномиальное распределение вероятностей [1,2]. *Потенциал WolframAlpha в полной мере раскрывается при решении задач, в которых функция распределения имеет какое-либо иное распределение вероятностей.* Как правило, большинство студентов о данном классе вероятностных задач имеет лишь отдаленное представление.

Однако при глубоком изучении управленческих, экономических, финансовых дисциплин возникает **необходимость существенного расширения класса прикладных задач, требующих привлечение более «тонких» математических методов.** Причем, здесь важно не ограничиться исключительно нормальным или биномиальным распределением вероятностей.

Переходим к основному техническому вопросу: *каким образом определить вероятность попадания в заданный интервал для любой случайной величины?* В WolframAlpha для этого следует ввести соответствующий запрос на вычисление вероятности, необходимо указать распределение случайной величины, а так же параметры распределения.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере. Для того, чтобы найти вероятность попадания непрерывной случайной величины  $X$ , имеющей нормальное распределение с параметрами (математическое ожидание)

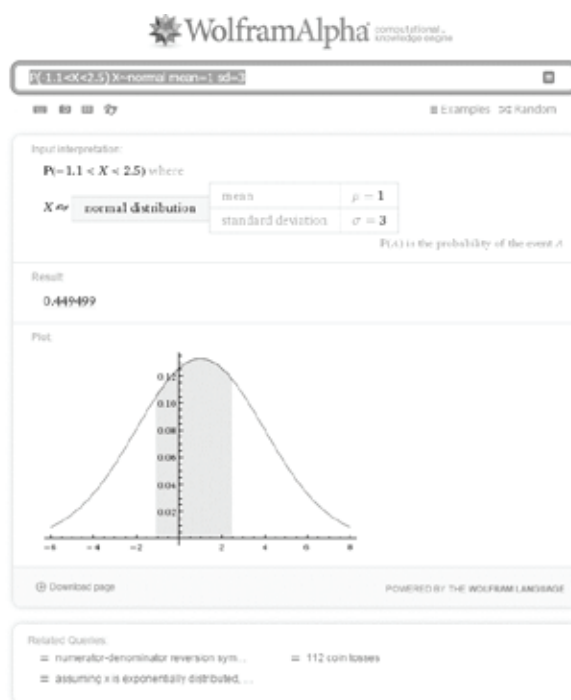


Рис. 1. Реализация поиска вероятности попадания непрерывной случайной величины в заданный интервал



$mean = 1$  и (средне-квадратическое отклонение)  $sd = 3$  в интервал  $(-1, 1; 2, 5)$  используется соответствующий запрос:

$P(-1, 1; 2, 5): P(-1.1 < X < 2.5) X \sim normal \ mean=1 \ sd=3$ .

Анализируя рис. 1, отметим, что *WolframAlpha* позволяет не только представить числовой результат — значение искомой вероятности, равное  $P(-1, 1; 2, 5) = 0,449499$ , но также и его графическую интерпретацию для более глубокого представления ситуации и исследования содержательного смысла. На построенном графике плотности нормального распределения автоматически выделена фигура (криволинейная трапеция), площадь которой равна найденному значению вероятности  $0,449499$ .

Интересно, что этот факт соответствует известной формуле:  $P(a < X < b) = \int_a^b f(x) dx$ , где  $f(x)$  — плотность вероятности нормального распределения). Другими словами, для непрерывных случайных величин тот же самый результат можно было бы получить путем непосредственного интегрирования.

### Заключение

1. Прикладная математическая подготовка бакалавра экономики в современных условиях приобретает не только педагогическое, но и социокультурное значение. Она призвана обеспечить готовность выпускников к осознанному использованию математических и инстру-

ментальных методов исследования широкого класса экономических проблем и ситуаций, оптимизации производственно — технологических процессов. Решающую роль уровень прикладной математической подготовки играет при решении профессиональных задач, принятии решений в условиях риска и неопределенности.

2. Целесообразное, дозированное и методически оправданное использование базы знаний *WolframAlpha* при работе с математическими моделями студентами бакалавриата (как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной исследовательской работы) является **условием более эффективного развития профессиональной компетентности студентов** в соответствии с требованиями ФГОС 3+.

3. Разработанная и совершенствуемая авторами методика проведения практических занятий по прикладной математике, особенностью которой является **интегрированное использование WolframAlpha и актуальных мировых информационных ресурсов**, позволяет в большей мере сформировать готовность будущих экономистов к осознанному, активному и плодотворному использованию математических и инструментальных средств, методов в будущей профессиональной деятельности. В учебном пособии [6] доступно представлен широкий круг проблем и методов классического математического анализа, линейной алгебры, математического программирования, теории игр, теории вероятностей, математической статистики, теории случайных процессов и нечетких множеств. Наиболее востребованные области применения *WolframAlpha*, выделенные в процессе экспериментальной работы, представлены на рис. 2.



Рис. 2 Области применения *WolframAlpha* в учебном процессе

Литература:

1. Баврин, И. И. Математика. Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. М.: Академия, 2013—624 с.
2. Гусак, А. А., Бричикова Е. А. Теория вероятностей. Справочное пособие к решению задач. Минск: ТетраСистемс, 2009—288 с.
3. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Новые технологии WolframAlpha при изучении количественных методов студентами бакалавриата. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2013. № 4. с. 43—53.
4. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Стратегия развития методической системы математической подготовки бакалавров // Наука и школа. — 2012. — № 5. — с. 61—65.
5. Власов, Д. А., Синчуков А. В. База знаний и набор вычислительных алгоритмов WolframAlpha при обучении студентов бакалавриата количественным методам. // Материалы Международной научной конференции ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ — 2014 Информатизация образования 2014, Республика Беларусь, г. Минск, БГУ, БГПУ им. М. Танка
6. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Элементы высшей математики: базовый курс. Учебное пособие. М.: Типография «11 — й Формат», 2014. — 96 с.

## Предметно-развивающая среда в ДОУ в условиях реализации ФГОС

Володина Ирина Александровна, воспитатель  
 МАДОУ ЦРР Детский сад «Планета детства» (г. Калтан, Кемеровская область)

Качество реализации задач социального развития ребёнка в ДОУ зависит от соблюдения ряда педагогических условий, таких как: наличие особой системы воспитательно-образовательной работы, личность педагога, развивающая предметно-пространственная среда. Также следует учитывать возрастные физиологические и психические особенности ребёнка, в том числе повышенную двигательную активность и растущую познавательную деятельность.

В зависимости от размеров комнаты педагог расставляет в ней мебель и оформляет уголки таким образом, чтобы обеспечить достаточный простор для всех видов игр, труда и занятий: от подвижных до требующих сосредоточенности и тишины.

— **Разнообразие** — наличие всевозможного игрового и дидактического материала для сенсорного раз-

вития, конструктивной, изобразительной и музыкальной деятельности, развития мелкой моторики, формирования представлений о самом себе, организации двигательной активности и др.

— **Доступность** — расположение игрового и дидактического материала в поле зрения ребёнка.

— **Эмоциогенность** — обеспечение индивидуальной комфортности, психологической защищённости и эмоционального благополучия.

— **Зонирование** — построение не пересекающихся друг с другом игровых и учебных зон.

Таким образом, предметно-пространственная среда несёт в себе огромные возможности педагогического воздействия на ребёнка — она воспитывает и развивает его.



Очевидной стала, наконец, необходимость повернуться лицом к ребёнку, бережно отнестись к его психической и физической природе, создать условия для раскрытия каждой индивидуальности, формируя при этом положительные нравственные основы личности. Мы должны так организовать пребывание детей в ДОУ, чтобы они почувствовали себя здоровыми, жизнерадостными и вполне уверенными в своих силах.

Известно, что при действии неблагоприятных внешних раздражителей, а особенно при недостаточном внимании со стороны взрослых и отсутствии постоянного общения с ними ребёнок попадает в условия, нарушающие его психическое и физическое здоровье. При недостаточном эмоциональном общении у ребёнка возникает состояние физического и духовного дискомфорта, который приводит к нарушению различных функций организма. Всё реже проявляются или совсем угасают как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции,

которые очень важны, ибо они сигнализируют о потребности в тех или иных действиях, движениях, то есть обеспечивают коммуникативную и познавательную деятельность ребёнка.

Трудности взаимоотношений легче преодолеваются при переходе ребёнка к новым, более сложным видам деятельности, создающим условия для эмоционального общения воспитанника с воспитателем.

Возможности ребёнка как личности, не могут полностью раскрыться сами по себе. Их развитию и совершенствованию нужно помочь. Обязанность взрослого в данном случае состоит в том, чтобы открыть перед детьми весь спектр возможностей среды и направить их усилия на использование её отдельных элементов. Таким образом, объединение различных видов деятельности не нарушает духовного равновесия ребёнка, а становится логически последовательным, непосредственно развёртывающимся фрагментом самой жизни ребёнка.



Среда жизни современных детей содержит в себе много стрессовых факторов, в частности, излишне интенсивный и монотонный ритм работы и жизни, отсутствие условий для свободного волеизъявления, скученность, шум, оторванность от мира природы и многое другое. При этом следует отметить, что дети, в отличие от взрослых, больше подвержены вредным влияниям среды и нуждаются в большей защите от них. Одной из задач современной науки о среде является задача создания оптимальной окружающей среды для здорового и гармоничного развития ребёнка.

Характеризуя современную среду жизни ребёнка, мы можем констатировать, что она не предоставляет ему необходимых пространственных возможностей для осуществления активности. Масштаб собственного жизненного пространства детей сокращается, происходит отдаление от природной среды. В семье также проблема «детского пространства» далеко не всегда решается в пользу ребёнка. Здесь, в основном, доминирует жизненное пространство для взрослых, а не для детей.

В этой связи закономерным является поиск создания такой развивающей среды, которая бы способствовала охране и укреплению физического и психического здоровья детей, полноценному развитию личности. Определив основным направлением гармонию физического, интеллектуального и эмоционального развития ребёнка, педагоги ищут новые направления в создании системы развивающих отношений и прежде всего — создание такой развивающей среды, которая бы расширяла мир детей, стимулировала их разнообразную творческую деятельность.

В последнее время, наукоёмкие проекты такой среды (включая её конкретные модули) разработаны коллективами психологов и педагогов под руководством С.Л. Новосёловой и В.А. Петровского. Психолого-педагогическая мысль пришла к ясному осознанию важности средового окружения для физического и психического развития ребёнка. Результаты исследований о роли среды в формировании ребёнка в процесс воспитания получают сегодня реализацию в педагогике школы и дошкольных учреждений. Учёные изучают не только влияние среды

на формирование у ребёнка каких-то качеств личности, но и изучают её структурирование для общеразвивающего воздействия, призванного стимулировать разнохарактерную активность детей. В. В. Давыдов и Л. Б. Перверзев определили требования, которым должна отвечать среда учебно-воспитательного учреждения:

1. Среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоять из разнообразия элементов, необходимых для формирования и оптимизации всех видов деятельности. Гетерогенность и сложность среды позволяют ребёнку отыскивать, выбирать, а затем самостоятельно создавать (монтировать) предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности.

2. Среда должна быть достаточно связной, позволяя ребёнку свободно переходить от одного вида деятельности к другому, и выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты. Благодаря связности среды ребёнок будет воспринимать различные виды своей деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга. Эту цель можно достичь за счёт многофункциональности элементов предметной среды и включая их в различные функциональные структуры.

3. Среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны педагога, так и со стороны ребёнка. Гибкость и управляемость средой позволяет ребёнку максимально широко проявить свою активность и стремления к преобразованию мира, воспитателю — видоизменять структуру и функции различных объектов и предметов в соответствии с различными педагогическими задачами. В этом случае педагог получит возможность корректировать деятельность, не вмешиваясь в неё прямо с вербальными указаниями, инструкциями. Изменяя условия и предметное окружение, побуждая детей принимать самостоятельные решения, воспитатель может достичь цели. Управление средой должно происходить как бы от лица самих предметов, выступающих в роли своеобразных партнёров деятельности детей.

Принимая во внимание данные требования к предметно-пространственной среде учебно-воспитательных учреждений, учёные, педагоги-практики стремятся их реализовать. Появление новых форм дошкольных учреждений, изменение профессионального сознания педагогов, активный поиск нового содержания методов взаимодействия с ребёнком, создание новой правовой основы для педагогического творчества требуют ту развивающую среду, в которой они смогут воплощаться и получать дальнейшее развитие.

#### **Принципы построения предметно-развивающей среды для детей раннего возраста**

Современная образовательная система требует отдать приоритеты развитию ребёнка. Это особенно актуально в раннем дошкольном возрасте, ибо его справедливо считают временем расцвета, годами формирования твор-

ческих способностей. Именно в этот период ребёнок — гениальный лингвист, почемучка, автор парадоксально глубоких мыслей. В ясельном возрасте малыш особенно жадно открывает для себя мир. Творческие возможности ребёнка в это время несравненно выше творческих возможностей взрослых. Ему лишь не хватает знаний, которыми обладают взрослые.

Несомненно, прежде всего, нужно помочь ребёнку уверенно стать на ноги. Это значит: обеспечить ему соответствующие возрастным показателям психомоторное развитие, достаточность словарного запаса для контактов со сверстниками, проложить путь к становлению интеллектуально-познавательной деятельности через совершенствование сенсорных способностей. Без этого говорить всерьёз о познавательном, социальном и эстетическом развитии ребёнка бессмысленно.

Непременным условием построения развивающей среды является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия взрослого с ребёнком. Эта личностно-ориентированная модель присутствует в следующих принципах построения развивающей среды для детей раннего возраста.

#### **Принцип дистанции, позиции при взаимодействии**

Реализация его в среде детского сада требует создания условий, позволяющих и взрослому и ребёнку установить контакт, а для его осуществления найти верную дистанцию и занять правильную позицию. Одно из условий, которое делает такое общение более легко осуществимым — это разновысокая мебель. Воспитатель может свободно передвигаться среди детей, видеть их глаза. Наличие системы зон с различной степенью изоляции позволяет детям в зависимости от настроения, эмоционального или психологического состояния выбирать место общения. В групповой комнате необходимое зонирование может быть достигнуто путём создания разнокачественных зон — пространств, необходимых, в том числе, и для организации занятий с подгруппами детей, а также для индивидуальных занятий. Зонирование пространства может осуществляться мобильными средствами: соответствующей расстановкой мебели и оборудования. Организация соответствующего оборудования поможет ребёнку определить свой выбор места, удобного для занятий, творческой деятельности, игр и досуга в соответствии со своим эмоциональным состоянием, а взрослому — регулировать дистанцию и позицию для осуществления контакта с каждым ребёнком.

#### **Принцип активности, самостоятельности, творчества**

В детском саду должна быть возможность развития активности у детей и проявления активности взрослым. Она должна провоцировать возникновение и развитие познавательных процессов ребёнка, его волевых качеств, эмоций и чувств. По сравнению с обычной се-



мейной обстановкой, среда в дошкольном учреждении должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребёнка.

Один из основных факторов, определяющих возможность реализации принципа активности — создание игровой среды, обеспечивающей ребёнку широкую возможность двигаться. В детском саду должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребёнком «взрослых» форм деятельности — приготовление пищи, ремонт предметов и т.д. взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе настоящей и результативной деятельности и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и волевые способности ребёнка.

### **Принцип комплексирования и гибкого зонирования**

Жизненное пространство в детском саду должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения пересекающихся сфер активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу.

Элементом стабильности в группе может стать «домашняя зона», напоминающая детям гостиную обычной квартиры. Это может быть уголок с мягкой мебелью и журнальным столиком.

### **Принцип эмотиогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребёнка и взрослого**

Среда должна быть организована так, чтобы побуждать детей взаимодействовать с различными её элементами. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. Среда должна побуждать у детей двигательную активность, давать им возможность осуществить разнообразные движения, испытывая радость от них. В то же время окружающая обстановка должна иметь свойства «гасить», тормозить двигательную активность, когда это необходимо.

### **Принцип учёта половых и возрастных различий детей**

Построение среды с учётом половых различий — предоставление как мальчикам, так и девочкам возможности проявлять свои склонности с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности. Необходимо обеспечить реальную общность ситуации эмоционально, волевого, когнитивного развития мальчиков и девочек. Развивающие пособия для девочек должны быть по своей форме привлекательны, прежде всего, для них, но по содержанию они должны быть равноценны пособиям для мальчиков.

Возрастной подход в организации развивающей среды заключается не столько в изобретении каких-либо новых принципов, сколько в специфической реализации уже сформулированных выше. Так, выбор оптимальной дистанции позиции в общении для маленьких детей означает преобладание контактных форм общения. С возрастом увеличивается дистанция общения, оно всё чаще опосредуется предметами, преобладающими становится общение «глаза в глаза», что предполагает специальные условия организации пространства.

Специфика раннего возраста такова, что предметно-развивающая среда, окружающая ребёнка в детском саду, должна отличаться яркостью, красочностью, насыщенностью образов. Многофункциональностью её составляющих, мобильностью, возможностью ребёнка самостоятельно моделировать окружающую обстановку и более того, она должна представлять детям пространство для творчества и быть максимально приближена к домашней, семейной обстановке, тем самым позволяя ребёнку чувствовать себя комфортно, уютно и непринуждённо.

**Главное при организации и построении предметно-развивающей среды групп для детей раннего возраста — стараться учитывать стремление ребёнка, не запрещать всё подряд, а помогать ему приобретать новые знания, умения и навыки, а поэтому в группах не должно быть ни одного сантиметра, которые не способствовали бы развитию каких-то качеств личности.**

## **Усиление роли инженерного образования и практической составляющей образовательных программ в техническом вузе**

Воробьева Инна Михайловна, менеджер

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Данная статья посвящена рассмотрению вопросов усиления роли инженерного образования и практической составляющей образовательных программ в техническом вузе. Автор делает акцент на необходимости повышения имиджа инженерной профессии в реалиях современного времени и приводит примеры региональных, национальных и международных инициатив, предлагаемых для реализации поставленных задач.*



*Ключевые слова:* инженерное образование, прикладной вуз, образовательная программа, STEM, WorldSkills, CDIO, инженерные компетенции

Если проследить за количеством открытий в любой области фундаментальных исследований за последние триста лет, например, в области химии, то мы увидим последовательное возрастание количества таких открытий вплоть до середины прошлого века. В это время достигается максимум, за которым происходит резкое снижение числа открытий до значений близких к нулевым. Дальнейшее продвижение по этому пути требует огромных усилий и концентрации финансовых, людских и временных ресурсов. Все это указывает на то, что эпоха поиска и открытий фундаментальных закономерностей природы заканчивается и ей на смену приходит эпоха практического освоения уже найденных закономерностей. Иначе, главным действующим лицом XXI века становится инженер. Эта тенденция также уже просматривается в системе образования, в усилении роли инженерного образования и прикладной, практической составляющей образовательных программ.

Несложно представить новую роль инженера в будущем общественном устройстве.

– Именно инженер будет призван к решению принципиальных вопросов организации жизненного уклада общества.

– Именно инженер будет выбирать безопасные и устойчивые стратегии развития общества из множества возможных вариантов, многие из которых несут угрозы, риски и катастрофы.

– Именно инженер будет нести ответственность за принимаемые решения и отвечать на глобальные вызовы и угрозы.

В таких реалиях, задачами и обязанностями вузов становится возможность подготовить выпускников с квалификацией, соответствующей заказу бизнеса и времени, реагируя на динамику изменений запроса во временных рамках процесса подготовки; гарантировать качество подготовки выпускников в соответствии со спросом, в установленные сроки. [1]

В последнее время все чаще можно услышать о так называемых «университетах прикладных наук», которые планируются создавать на базе существующих. Такие вузы уже стали правилом в Европе, даже в Китае, где люди помимо изучения «общекультурных» вузовских предметов, обязательно получают реальную профессию, на которую есть высокий спрос на рынке труда — то, что называют «прикладным бакалавриатом». Ранее у нас этим занимались техникумы, но техникум не престижен. 85% родителей не видят для своего ребенка будущего без высшего образования.

В мае 2014 г. в городе Омск состоялся III Съезд инженеров Сибири. Съезд был проведен под девизом «Инженерное дело — основа развития России». Основной целью Съезда стало обобщение лучших практик регионов России в сфере промышленного развития, подготовки ин-

женерно-технических кадров, повышения эффективности инженерной деятельности, направленной на обеспечение ускоренного экономического развития России.

В проекте Концепции программы развития инженерного потенциала Сибири представлена оценка текущей ситуации и основные проблемы развития инженерного потенциала Сибири, среди которых выделены несколько блоков проблем, а именно экономические проблемы, отсутствие федеральной стратегии (политики) развития инженерного потенциала России, низкая конкурентоспособность российского инженерного продукта и дефицит высококвалифицированных кадров. Дефицит высококвалифицированных кадров объясняется неготовностью выпускников к началу практической инженерной деятельности сразу после окончания вуза: хороший уровень фундаментальной подготовки, при этом недостаточный опыт практической деятельности и уровень знания современных технологий производства. [2] Кроме того, также сказывается отсутствие профессионального стандарта для инженеров: не определен набор компетенций, которыми должны обладать инженеры будущего, вузы по-прежнему готовят инженеров для индустриальной экономики (теоретические знания, стандартные методы решения задач, готовность осуществлять только определенные этапы жизненного цикла продукции и т.д.).

Инженер «нового типа» должен демонстрировать следующие компетенции:

- способность поиска, анализа и интеграции знаний, творческого, нестандартного мышления;
- умение планировать жизненный цикл продукта и готовность управлять проектом от идеи до вывода на рынок;
- умение увязывать высокотехнологичные процессы разных отраслей;
- системное инженерное мышление, способность создавать новые прорывные технологии и целые системы технологий для кросс-отраслевого применения;
- умение применять цифровое моделирование как основу проектирования и инжиниринга;
- экономическая и финансовая компетентность;
- универсальные (надпредметные) компетенции, такие как коммуникативные навыки, включая владение иностранными языками, умение работать в команде и руководить ей, знание мировых тенденций развития и т.д.

Регионам для ускорения инновационного развития необходимо:

- восстановление сбалансированного потенциала основных звеньев инженерной деятельности «наука — технологические разработки — промышленное освоение»;
- принятие действенных мер по привлечению в науку молодых исследователей;
- создание сети инжиниринговых центров по системному освоению нововведений.

При этом важно не только импортировать новые технологии, но и комплексно осваивать их потенциал. А для этого необходимы высококвалифицированные инженерные кадры. Их нехватка может быть компенсирована за счет создания совместно с ведущими отечественными и зарубежными компаниями центров подготовки и обучения новым технологиям. [3]

Для повышения имиджа инженерной профессии регионами предлагается комплекс мер поддержки субъектов промышленной и инженерной деятельности в области профессионального обучения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников. Такие мероприятия, как целевая подготовка студентов, их материальное стимулирование, принятие закона об инженерной деятельности и высокая зарплата инженеров в результате положительно скажутся на престиже инженерного образования и профессии. Также можно выделить следующие масштабные инициативы:

1. STEM-игры (S (Science) — наука, T (Technology) — технология, E (Engineering) — инженерное дело, M (Math) — математика) — это особый тип образовательных игр, который позволяет не только познакомить будущих специалистов с сутью работы ученого и инженера, но также дает возможность поставить технических специалистов в позицию управленца, ответственного за развитие отрасли и страны, а значит и подготовить будущих генеральных конструкторов, создателей новых рынков и отраслей. Внедрение STEM-игр в общеобразовательные учреждения позволит сформировать у детей представление о будущей профессии ученого и инженера. Применение STEM-игр в специализированных школах, центрах дополнительного образования и младших курсах вузов позволит сформировать ключевые компетенции, характерные для исследовательской и конструкторской деятельности. В свою очередь такие STEM-игры для состоявшихся специалистов (бакалавров) позволят нарастить социальные компетенции и понять роль инженера/ученого в современном обществе, помочь начать свой проект по применению технологий. В современном мире с огромным количеством источников знаний и массовыми открытыми онлайн курсами такие методики позволяют связать теорию с реальной практикой. При этом игровая среда позволяет с принципиально меньшими рисками проработать те вопросы, которые традиционно решались научной практикой.

2. Чемпионаты по профессиональному мастерству национального и международного уровня.

WorldSkills International — международная некоммерческая ассоциация, созданная в 1946 году. Ее цель — повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру и популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований по всему миру. Российская Федерация активно подключилась к данному движению, она официально стала 60-м членом WorldSkills International в 2012 году. С этого момента заявки на участие в дви-

жении WorldSkills Russia подали 60 российских регионов, из них 19 уже приняты в ряды официальных участников WSR. В рамках WorldSkills Russia были проведены 15 региональных чемпионатов, в которых приняли участие более 900 конкурсантов. По распоряжению правительства РФ от 8 октября 2014 года создан союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия», который уполномочен представлять Россию при подаче заявки на проведение мирового чемпионата по профессиональному мастерству WorldSkills Competition в 2019 году.

3. Всемирная инициатива подготовки инженеров CDIO (Conceive-Design-Implement-Operate), которая позволяет сформировать практико-ориентированный образовательный процесс через внедрение её в учебный процесс.

CDIO — крупный международный проект по реформированию базового инженерного образования, начатый в октябре 2000 года в Массачусетском технологическом институте (MIT, США) с участием ученых, преподавателей и представителей промышленности. Цель инициативы — приведение содержания и результативности инженерных образовательных программ в соответствие с уровнем развития современных технологий и ожиданиями работодателей. Обучение студентов должно строиться на основе освоения ими инженерной деятельности в соответствии с моделью «Планировать — Проектировать — Производить — Применять» высокотехнологичные реальные системы, процессы и продукты на глобальном рынке. [4] В Стандартах CDIO определены специальные требования к программам CDIO, которые могут выступать руководством для реформирования и оценки образовательных программ в области техники и технологий, создавать условия для их непрерывного улучшения. В настоящее время к проекту присоединились около 90 высших учебных заведений из 25 стран мира. Реализация в ТПУ подхода CDIO к подготовке инженеров начата в октябре 2011 г. и уже стала неотъемлемой частью масштабной модернизации образовательной деятельности университета, направленной на создание в университете лично-ориентированной образовательной среды, разработку образовательных программ нового поколения, развитие академической самостоятельности и ответственности студентов, повышение квалификации преподавателей и научно-педагогических работников. Основной целью присоединения ТПУ к «клубу CDIO» является повышение качества и результативности инженерных образовательных программ, приведение их в соответствие с требованиями современного производства.

Принятию в ТПУ подхода CDIO к модернизации программ подготовки инженеров предшествовало всестороннее изучение и понимание концепции CDIO в зарубежных вузах. Два основных документа концепции CDIO — CDIO Standards и CDIO Syllabus были переведены на русский язык и адаптированы к терминологии, применяемой в российских вузах. Следствием присоеди-

нения ТПУ к CDIO Initiative и вступления в «международный клуб» университетов, реализующих концепцию CDIO, стало, в первую очередь, приведение в 2012 г. Стандарта ООП ТПУ в соответствие со Стандартами CDIO. Следуя требованиям стандартов CDIO, в ТПУ разработан курс «Введение в инженерную деятельность», введенный в учебные планы всех ООП подготовки бакалавров в области техники и технологий, реализуемых в ТПУ начиная с приема 2012 года. Модуль «Введение в инженерную деятельность» рассчитан на 4 семестра и предусматривает не только освоение студентами теоретической части, но и выполнение ими творческих проектов, формируя начальный опыт проектирования технических и технологических объектов, процессов и систем. В 2012 г. начата модернизация 3 «пилотных» программ ТПУ в соответствии с требованиями концепции CDIO. Рабочие группы, сформированные из числа преподавателей ООП, провели оценку соответствия пилотных ООП стандартам CDIO. Концепция, цели и результаты обучения программ были скорректированы в соответствии с характером и содержанием будущей инженерной деятельности выпускника. Достижение запланированных результатов обучения ООП, согласованных с Перечнем CDIO Syllabus, потребовало изменения структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ. Опыт ТПУ в реализации подхода CDIO при реформировании образовательных программ постоянно анализируются,

обобщается и обсуждается в рамках международных и российских конференций и семинаров.

Участие в таких ассоциациях и международных мероприятиях способствует формированию механизмов кадрового обеспечения высокотехнологичных отраслей промышленности по сквозным рабочим профессиям на основе международных стандартов, включая механизмы профессиональной ориентации, подготовки кадров, формирования экспертных сообществ и повышения производительности труда. В рамках взаимодействия экспертных сообществ обеспечивается более эффективная работа по разработке национальных профессиональных и образовательных стандартов на основе международных стандартов WorldSkills International по сквозным и наиболее востребованным профессиям в отраслях экономики России.

Кадры являются главным связующим звеном между наукой и промышленностью, и основным ресурсом для развития современной инжиниринговой отрасли. Развитие инженерного кадрового потенциала, отвечающего требованиям постиндустриальной экономики, таким как переход к интеллектуальной технологии, инновационное производство, высокая производительность труда, гуманизация и экологизация технологического прогресса и глобализация требуют разработки образовательных программ на основе профессионального стандарта с опорой на компетентностный подход, включая использование практико-ориентированных образовательных технологий.

#### Литература:

1. Всероссийский инженерный конкурс как фактор развития инженерного образования в России — [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d\\_no=91212#.VH\\_wdnlJKo](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=91212#.VH_wdnlJKo) (дата обращения 04.05.2015).
2. Опрос работодателей, Социологический центр ТПУ, 2013 г.
3. Резолюция III Съезда инженеров Сибири, 28–30 мая 2014, г. Омск
4. Портал <http://www.cdio.org/>
5. Степин, В. С. Философия науки. Общие проблемы. — М., 2006.
6. Улановский, А. М. Конструктивистская парадигма в гуманитарных науках // Эпистемология & философия науки — 2006 — т. X., № 4 — С.129–141.

## Выбор типа доминирующего обучения для учащихся средней общеобразовательной школы

Воробьева Татьяна Петровна, учитель английского языка  
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Обучение представляет собой системный процесс, состоящий из множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Органическое взаимодействие всех структурных элементов учебно-воспитательного процесса — субъектов и объектов педагогического воздействия, предметов совместной

познавательной деятельности, целей, средств и методов — образует систему обучения. В школе сложилась и продолжает функционировать в настоящее время классно-урочная система обучения. Она может иметь традиционный или инновационный характер. В зависимости от характера определяются типы обучения. Они отра-

жают линии поведения учителя, стимулирующие познавательные и творческие способности учащихся, их ценностно-смысловое восприятие учебной информации.

При выборе типа обучения необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) ведущие цели обучения и воспитания, а также конкретные задачи изучения темы, раздела;
- 2) характер изучаемого материала, его образовательные, развивающие возможности;
- 3) уровень подготовленности, степень познавательного интереса учащихся.

К дополнительным факторам и условиям можно отнести: лимит времени, уровень развития учащихся, интеллектуальный климат класса, наличие оборудования и дидактических средств, возможности и предпочтения самого педагога.

Процедура выбора типа обучения осуществляется поэтапно в соответствии с теми условиями и факторами, которые сопровождают конкретный педагогический процесс (См.: табл. 1).

При этом выбор методики обучения в современных условиях определяется некоторыми общими принципами:

- переходом к деятельностному и личностно-ориентированному образованию;
- переходом от освоения определенной суммы знаний — к умениям их применять, самостоятельно добывать, пополнять и развивать;
- вариативностью образования;
- приближением образования к современным потребностям страны, востребованностью его результатов в практической деятельности и повседневной жизни.

В этой связи на первый план в содержании образования, в требованиях к подготовке выпускников в основной и старшей школе вышли умения и навыки. Это необходимо для того, чтобы теснее увязать содержание учебного материала с реальными проблемами сегодняшнего и решениями практических задач. В тоже время это не означает ослабления позиций традиционной методики обучения, направленной, прежде всего, на формирование систематических знаний. Очевидно, что деятельностный подход, а также развивающий и воспитывающий потенциал предмета не могут быть реализованы без прочного

и добротного фундамента. Однако полученные знания не должны лежать «мертвым грузом» в памяти учеников. Они должны быть востребованы самой жизнью и активно применяться и использоваться школьниками на практике, в их повседневной деятельности в условиях самообразования, при изучении других предметов.

Развитие образования всегда характеризовалось своеобразным сочетанием двух важных качеств — консерватизма и стремления к новому. Взятые в отдельности, эти качества неизбежно ведут либо к застою, отставанию от требований времени, или к разрыву с традициями, рискованным экспериментам, прожектерству. Только единство здорового консерватизма и нацеленности на новые потребности и условия, т.е. на инновационное развитие, придает образованию основательность и динамизм, обеспечивает его преобразующие социальные функции.

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». Новшество обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался. Нововведение — своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация — это распространение новшеств в педагогической практике. Тем самым инновационный процесс нацелен на совершенствование образовательной практики.

Следует отметить, что инновационность всегда была свойственна развитию педагогической действительности. Зародившийся еще в Древней Греции метод сократических бесед, приводящих к истине, был в свое время значительным новшеством и не потерял своего развивающего потенциала до наших дней. Глубоко инновационными для своего времени были теория и практика Я. А. Коменского, заложившего основы классно-урочной системы, сформировавшего ведущие принципы массового обучения. Выдающийся философ и педагог Ж. Ж. Руссо обосновал инновационную для своего времени теорию свободного воспитания, которое происходит в процессе наблюдений,

Таблица 1. Выбор типа обучения в зависимости от характера учебного материала

Характер учебного материала	Возможные типы обучения	Возможные методы обучения
Описательно-фактологический	Репродуктивный	Рассказ, демонстрация, работа с текстом, наблюдение и др.
Логико-доказательный	Проблемный	Эвристическая беседа, самостоятельная работа поисково-исследовательского характера, обучающие игры и др.
Образно-эмоциональный	Эмоционально-ценностный	Проблемное изложение, создание ситуаций духовно-нравственной оценки, выполнение нравственно-развивающих заданий, изучение художественных текстов и др.



чтения, труда, бесед, духовно обогащая и закаляя душу подрастающего человека.

Инновационные процессы в педагогической теории и образовательной практике заметно активизировались в конце XIX — начале XX в. Тогда, в условиях быстрого научно-технического развития и общественных сдвигов усилился интерес к социальному воспитанию, к проблеме формирования личности и индивидуальности. В это время выдвигаются и реализуются на практике теория активной школы Д. Дьюи, метод проектов Д. Килпатрика, система свободного развивающего обучения и воспитания и многие другие инновационные теории, проекты и начинания.

Весьма богатые инновационные традиции отличают отечественную педагогику и школу. Можно вспомнить комплексное обучение и воспитание (педагогическую антропологию) К.Д. Ушинского; оригинальную систему свободного нравственного воспитания, основанную на народной мудрости, Л.Н. Толстого; «Сумерки просвещения» В. Розанова; опыт трудового воспитателя С.Т. Шацкого; новаторскую теорию и практику воспитания в коллективе А.С. Макаренки; гуманную школу радости В.А. Сухомлинского и многое другое.

Особую роль в социальной жизни и развитии системы образования СССР, а затем России и стран СНГ сыграла блестящая плеяда педагогов-новаторов, получивших мировую известность в 80–90-е годы XX в.: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, С.Н. Лысенкова и некоторые другие. Очень разные по творческому стилю и темпераменту эти педагоги были едины в стремлении поиска и эксперимента. В результате в отечественной школе на рубеже текущего столетия возникло массовое инновационное движение, охватившее все аспекты школьной деятельности. Именно на основе инновационных процессов возникла современная система общего образования.

В заключении необходимо отметить, что педагогическая инновация всегда является результатом интеллектуальной творческой деятельности специалиста. Поэтому инновация начинается с выявления педагогической проблемы и веры в возможность ее решения. Таким образом, инновационный процесс нацелен на совершенствование образовательной практики. Следовательно, педагогическая инновация означает эффект учебно-воспитательных комбинаций, создающийся с помощью новых идей, средств, форм и методов обучения.

#### Литература:

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



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

## Опыт дуального образования как возможный путь повышения эффективности профориентации будущих абитуриентов и профессиональной подготовки студентов технических вузов

Воробьева Инна Михайловна, менеджер

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Данная статья посвящена рассмотрению возможности использования опыта дуального образования (по германской модели) в системе профессиональной подготовки российских студентов технических вузов.*

**Ключевые слова:** *универсальность, профессиональная подготовка, инженерное образование, компетентностный подход, дуальная система*

Современное образование должно готовить студентов к работе в экономике знаний, а инженер и гуманитарий всегда должны находить общий язык. Не только в России, но и во всем мире на тему образования идут жаркие дискуссии. Довольных состоянием системы образования нигде нет. Объяснить это можно тем, что мировая экономика постоянно меняется, она становится экономикой знаний, но по-настоящему к этому мало кто готов. Нет однозначного ответа на вопрос, как хорошо «образовывать» все население, как подготовить его к работам будущего. До конца не понятно, какие все-таки профессии в будущем будут востребованы. Нет гарантий того, что то, чему вуз научил студента, не обесценится через несколько лет. Как же выбирать себе профессию и университет итак плохо ориентирующемся в реалиях современного времени и слабо представляющим своё будущее выпускникам школ. Существует несколько точек зрения, из которых согласно одной нужна универсальная подготовка, которая позволит «переключиться» и поменять в течение жизни три-четыре карьеры. Но понятие «универсальности» тоже субъективно, должно ли это быть в таком случае образование больше гуманитарным или техническим или скорее научным? Согласно второй точке зрения — необходима специализация и подготовка к конкретной профессии. При этом переход к специализации нужно уже начинать в старших классах средней школы.

Болонский процесс обеспечивает в первую очередь европейским странам реализацию поставленной перед собой задачи по достижению такой степени прозрачности образовательных систем, чтобы для каждого работодателя было понятно, какими умениями и навыками обладает человек, получивший образование в любой стране. Тогда с 2000 года начался процесс, который получил название «тюнинг» —

выработка таких требований к будущему специалисту, которые бы устроили работодателей разных стран. Россия подключилась к этому процессу в 2006 году. И тогда сформировалось понятие компетенции, которым пользуется система образования сегодня. В нем есть три основных компонента: первый — знание; второй — методология их применения и владение этой методологией; третий — практический навык. Предполагается, что все три компонента компетенции равнозначны. Однако внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями. Компетентностный подход в определенной степени сыграл положительное значение для системы образования. Вузам, например, реализующим конкретные образовательные программы, компетентностный подход дал возможность создавать уникальную архитектуру конкретных образовательных программ, формировать магистерские программы под конкретных ученых с именами, с научными школами. [1]

За последние 20 лет в сфере подготовки кадров высшей квалификации произошли серьезные изменения. Число аспирантов за 10–15 лет утроилось, а число защит диссертаций росло опережающими темпами. При этом каких-то серьезных изменений в науке не произошло. С начала 1990-х годов общее число студентов в России увеличилось с двух до семи миллионов человек. Массовизация высшего образования — это общемировая тенденция, но в России это происходит быстрее, чем в других странах. Томские вузы, к примеру, готовят специалистов по 219 специальностям. Однако директора томских инновационных и традиционных предприятий говорят о серьезной кадровой проблеме. Сегодня недостаточно специалистов, готовых прийти и сразу результативно начать работать по инженерно-техническим специальностям.

Извечная беда сначала советского, а позже российского профессионального образования — пропасть между теорией и реальностью. Ликвидировать разрыв между теорией и практикой приходится предприятию, для которого обеспеченность квалифицированными кадрами — вопрос жизни и смерти. Каждый решает этот вопрос по-своему. Где-то к новичкам прикрепляют наставников, вводят в должность, где-то разрабатывают и внедряют программы обучения и адаптации. И в результате через пару-тройку лет получают готового к работе и отлично знающего производство специалиста. При этом возникает вопрос, а не слишком ли накладно — сначала несколько лет учить, а потом почти столько же доучивать и переучивать? Не существует ли более эффективной и не столь затратной по времени системы подготовки? Оказывается, существует. Предлагаю изучить опыт тех, кто эту задачу уже решил, и небезуспешно.

Особенный интерес в этом отношении может представлять для нас система профессионального образования Германии (эта страна, по оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), является одним из лидеров по уровню квалификации кадров). Система дуального образования Германии проверена жизнью и является образцом для всего Европейского Союза. **Дуальная система** позволяет совместить в учебном процессе и теоретическую, и практическую подготовку. Одновременно с учебой учащиеся осваивают избранную профессию непосредственно на производстве, то есть учатся сразу в двух местах: 1–2 дня в неделю в училище, остальное время — на предприятии. В училище молодежь получает теоретические знания, изучая как специальные предметы по избранной профессии, так и общеобразовательные (родной и иностранный языки, математику, религию). А мастера на предприятии помогают им приобрести практические навыки, обучают тонкостям и премудростям профессии, которых нет ни в одной книжке. Программа обычно рассчитана на три года и завершается экзаменом, который принимает комиссия из представителей предприятия, училища и региональных ремесленных или торгово-промышленных палат. Успешно сдавшие экзамен выпускники получают свидетельство палаты, дающее право работать по специальности. [2]

Дуальная система (по немецкой модели) могла бы быть хорошим источником рабочей силы для предприятий, что способствовало бы развитию промышленности и экономики. Однако есть и одно «но». Эта система не может быть внедрена на российских производственных площадках в ближайшее время, так как это требует полного пересмотра системы обучения в России. Причина — в системе образования, регламентируемой «сверху». Она централизована. И это может быть только эксперимент, так как для каждой специальности есть утвержденная программа, отступать от нее учебные заведения не имеют права. Но к этому нужно стремиться. Это действительно полезное и нужное дело — проводить параллельно тео-

ретическую и практическую подготовку студентов. Таким образом, решается несколько проблем. Во-первых, стажер получает необходимый опыт. После окончания учебного заведения ему будет проще найти постоянное место работы. Во-вторых, предприятие при таком подходе к обучению будет обеспечено постоянным притоком квалифицированного персонала. Для предприятия дуальное образование — это возможность подготовить для себя кадры точно «под заказ», обеспечив их максимальное соответствие всем своим требованиям, экономя на расходах на поиске и подборе работников, их переучивании и адаптации. К тому же есть возможность отобрать самых лучших учеников, ведь за три года все их сильные и слабые стороны становятся очевидными. В свою очередь такой подход мотивирует учащихся учиться не для галочки. Новички могут сразу работать с полной отдачей и производительностью, они хорошо знают жизнь предприятия и чувствуют себя на нем «своими». Все это в совокупности способствует закреплению кадров и уменьшению текучести, что для производства немаловажно. Дуальная система обеспечивает плавное вхождение в трудовую деятельность, без неизбежного для других форм обучения стресса, вызванного недостатком информации и слабой практической подготовкой. Оно позволяет не только научиться выполнять конкретные трудовые обязанности, но и развивает умение работать в коллективе, формирует социальную компетентность и ответственность. По мнению участников дуальной системы ни одно вузовское инженерное образование не способно дать такое знание производства изнутри, как дуальное обучение, что делает его важной ступенькой на пути к успешной карьере. В безусловном выигрыше остается и государство, которое эффективно решает задачу подготовки квалифицированных кадров для своей экономики. В отличие от России, в Германии основная нагрузка в области образования лежит на предприятиях, которые тратят на повышение профессиональной квалификации своих сотрудников более 40 млрд. евро ежегодно. Эта сумма больше той, в какую обходится государству содержание вузов. Государство поддерживает подготовку специалистов на предприятии, финансируя систему профессионально-технических училищ. Ученики посещают учебные заведения в рамках системы дуального образования. Главная же функция государства — координация и обеспечение законодательной базы.

В 2014 году в России началась подготовка к внедрению дуальной модели в систему среднего профессионального образования. Пилотные проекты реализуются в Калужской, Ульяновской и Ярославской областях, Пермском и Красноярском краях.

Главное, что тормозит развитие дуального обучения в России, — конечно, инвестиции. Отечественные предприниматели в большинстве не готовы вкладывать средства в подготовку кадров. Они отдалены от образовательных организаций. Им сложно делать долгосрочные прогнозы. А у многих владельцев малых и средних предприятий просто нет денег, чтобы вложиться в образо-

Таблица 1. Количество учреждений и студентов, участвующих в реализации программ дуального обучения в экспериментальных регионах (данные АСИ)

Регионы	Количество ОУ	Количество предприятий	Количество студентов
Калужская область	3	3	1000
Ульяновская область	4	5	1300
Ярославская область	5	4	90
Пермский край	4	3	97
<b>ИТОГО</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>2487</b>

вание. Дуальное обучение в Германии введено в строгие законодательные рамки и осуществляется с помощью торгово-промышленных и ремесленных палат. Из 3,6 млн. предприятий Германии в программе профессионального обучения задействованы 500 тыс., причем более половины характеризуются как мелкие и средние. [3] Прежде всего это означает, что частный бизнес вкладывает солидные средства в подготовку специалистов нужного профиля. Примечательно, что прогноз потребностей в рабочей силе фирмы составляется заранее, и свой путь к профессии выпускник германской школы, желающий получить экономическое или техническое образование, начинает не с выбора вуза, а с поиска предприятия, которое возьмет его на обучение. Если выпускник успешно проходит собеседование, предприятие заключает с ним договор на обучение. Основы профессии закладываются в специально созданных для этого центрах компетенций, теоретический курс осваивается в профессиональных школах, практические навыки — на предприятии. Учебная программа формируется по заказу и при участии работодателей, которые, помимо этого, имеют возможность распределять объем учебного материала по дисциплинам в рамках одной специальности. На теоретическую и практическую части отводится примерно равное количество времени. В роли преподавателей выступают сотрудники компании. Конечно, не каждый из них является прирожденным педагогом, но, по отзывам обучающихся, только такие преподаватели могут рассказать о том, чего нет ни в одном даже самом умном учебнике, и показать, как и что надо делать. Главное, что требуется от педагогов-производственников, — результативность.

## Литература:

1. Компетентностный подход в системе образования. Елена Брызгалина, кандидат философских наук, заведующая кафедрой философии образования философского факультета МГУ, специалист по философским проблемам биологии и медицины Портал <http://postnauka.ru/video/40278> (Электронный ресурс — дата обращения 20.05.2015)

Возможной альтернативой можно рассматривать систему целевого набора абитуриентов российских вузов. К примеру, абитуриенты Томского политехнического университета имеют шанс выбрать место будущей работы еще при поступлении в вуз в рамках целевого приема по заявкам крупнейших российских и зарубежных предприятий. Чтобы попасть на целевые бюджетные места абитуриентам необходимо выбрать соответствующие направления и специальности и подать документы с оценками ЕГЭ. В случае успешного прохождения конкурсного отбора с будущим студентом заключается договор, в котором помимо главного бонуса целевого обучения — гарантированного трудоустройства, также предусмотрены дополнительные меры социальной поддержки за счет предприятия-работодателя при обучении в вузе, в том числе индивидуальные высокая стипендия, прохождение практик, стажировок и дипломного проектирования на будущем месте работы. В результате такой целевой подготовки работодатель получает квалифицированного специалиста, которого специально готовили к решению задач конкретного предприятия, а студент — повышенную стипендию во время обучения и место работы.

В заключение можно сделать вывод о том, что с целью повышения эффективности профориентации будущих абитуриентов и профессиональной подготовки студентов технических вузов при реализации современной системы образования необходимо учитывать запросы работодателя, в каких типах компаний будут востребованы те или иные компетенции и какие из них необходимо развивать для продвижения перспективных технологий. Кроме того, немаловажно понимать, в какой степени НПР способны и готовы работать с предприятиями и бизнес-клиентами.

2. Дуальное обучение: опыт Германии и реалии России. Дуальная система. Источник: Управление производством № 1 2008. 02 июня 2010
3. Электронный ресурс [www.firo.ru/?page\\_id=11952](http://www.firo.ru/?page_id=11952)
4. The Peculiarities of Perspective Students Selection Mechanism by the Future Employers-Enterprise. Albina R. Shaidullina, Elena E. Merzon, Venera G. Zakirova, Ekaterina V. Mokeyeva, Boris A. Karev, Elena A. Burdukovskaya, Natalya M. Polevaya Review of European Studies; Vol. 7, No. 1; 2015 ISSN 1918–7173 E-ISSN 1918–7181 Published by Canadian Center of Science and Education
5. Gaysina, G. I. (2000). Education as a social and cultural phenomenon (p. 145). Moscow-Ufa. Gitman, M. B., Gitman, E. K., & Stolbov, V. Y. (2010). Postgraduate training for innovation. Higher Education in Russia, 5, 102–111.
6. Matushkin, N. N., & Stolbova, I. D. (2009). Model management training of scientific personnel in the field of engineering and technology for innovation. Innovations in Education, 5, 4–13. Mukhametzyanova, G. V. (2005).
7. Smirnov, I. P., & Tkachenko, E. V. (2004). Social partnership: What awaits employers? (Results of the pilot the All-Russian social studies) (p. 32). Aspect Press.

## Фамилистические представления в контексте личностного смыслообразования

Гаврилова Евгения Викторовна, магистрант;  
Зырянова Валерия Валентиновна, магистрант  
Иркутский государственный университет

*В статье раскрываются проблемы отношения к семейному статусу в обществе. Выделены основные понятия для определения содержания фамилистических представлений. Рассматривается отношение ответственности личности к принятию решений в партнёрских отношениях мужа и жены. Показана роль использования системного мышления в построении взаимоотношений. Через воспитание системного мышления выделяется ориентир на внимание к связи требований социума и становления личности. Здесь подходим к основному акценту, указывающему на личностное смыслообразование, рассмотрение фамилистических представлений в контексте личностного смыслообразования. Для этого используем характеристику компонентов: мотивационный, коммуникативный, саморегуляции.*

**Ключевые слова:** фамилистика, личностное смыслообразование, саморегуляция, семья, ответственность, брак, личность, мотивационный и коммуникативный компонент.

Научно-технический прогресс и социально-экономические проблемы ставят новые задачи перед личностью, определяя пути развития и становления. Формирование личности зависит от многих факторов, но основным остается семейное воспитание, поскольку семья выступает как институт воспроизводства и социализации новых поколений. Соответственно, какую личность мы получаем на выходе, зависит от позиции родителей, воспитательной системы.

Анализируя ситуацию современности по отношению к «работе семьи» мы выделяем несколько основных проблем, создающих диссонанс между обществом и личностью.

Демографическая ситуация в нашей стране имеет вид цикла с ошибкой в одной из подсистем. Для рожениц придуман и реализуется план по получению материнского капитала, который, по законодательству, должен мотивировать будущих родителей. Однако, часть будущих матерей решают пойти своим путём: рождение ребёнка — средство для улучшения материального положения. Таким образом, нарушается право на свободу человека по Конституции РФ, нравственные ценности — семья и уважение прав другого человека, пусть даже еще и не появившегося на свет.

После рождения ребёнка трудности возникают при записи в детский сад, воспитании его гражданином своего государства, обеспечении необходимым для жизни, жилищный вопрос — всё это лишь часть проблем, с которыми сталкиваются молодые семьи от незнания ситуации.

Вопрос с молодыми девушками, решившимися на аборт, остаётся открытым, несмотря на попытку организации психологической поддержки. Качество оказания психологической помощи или полное ее отсутствие, аспекты воспитания, подталкивающие на подобный шаг, разрушенные жизни... Невольно возникает вопрос — а можем ли мы спокойно наблюдать за тем, как женщины убивают в себе будущую мать и новую жизнь?

Обобщая вышесказанное, обратимся к мнению гуманиста и практикующего врача. П. Ф. Лесгафт, русский педагог и известный политический деятель, делая акцент на значении семейной жизни ребенка, говорил о его первых и главных воспитателях — родителях. При этом он особенно высоко ценил роль умной, толковой, правдивой, любящей матери. П. Ф. Лесгафт был солидарен со своим предшественником Н. И. Пироговым, который писал: «Пусть женщины поймут свое высокое назначение в вер-



тоgrade человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая уста его лепетать..., делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками».

Качество жизни молодого поколения стремительно падает, взаимосвязь между членами семьи ослабевает, родители из-за большой нагрузки на работе уделяют детям всё меньше времени. Чувство одиночества и незащищённости заставляет детей искать ласку и заботу в других социальных системах. Стараясь привлечь внимание, они становятся дерзкими и не по возрасту взрослыми. Общество, обеспечивая психологическую безопасность, отрицательно позиционирует работу психолога-консультанта, полностью игнорируя при этом влияние СМИ и социальных сетей, что несет в себе колоссальную опасность. Актуальным вопросом остается создание высокого уровня качества жизни, социума, в котором личность может всесторонне развиваться, быть ответственной, не теряя при этом свободы.

Современные условия жизни определяют семью как составляющую общества, работающей только на себя, развивающейся лишь внутри, а ведь осознание себя индивидуальностью, стремление к постоянному росту, саморазвитию с опорой на семейный уклад — немаловажные компоненты. Так, если дети не видят перед собой «правильный» образ, впоследствии сами не могут создать семью и построить гармоничные отношения.

Статус в семье имеет значение для становления половой идентификации. Определение позиций: «свой — чужой», «я — мужчина», «я — женщина», напрямую зависит от того, какое воспитание дается ребенку в семье и насколько верно выполняют свои роли родители. Поведенческие стереотипы складываются постепенно в зависимости от отображения родителями действительности, которое выступает неоспоримым примером.

Следовательно, общим элементом всех вышеперечисленных проблем остаётся статус семьи в обществе. Понимание значимости семьи молодым поколением, позиция старшего, определяет наше будущее.

Качественные аспекты семьи и её функции изучают различные науки. Весь теоретический материал ориентирован на то, что именно в семье формируется необходимый набор умений, знаний, которые личность впоследствии переносит в самостоятельную жизнь.

Для примера возьмём концепцию свободного воспитания Ж. Ж. Руссо. В центре — личность ребенка. Природа ребенка священна и уникальна. Ж. Ж. Руссо писал: «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми». Ставя в центр своей концепции личность ребёнка, основоположник свободного воспитания, говорил, что воспитатель должен стремиться к тому, к сохранению в личности ребёнка как можно больше неповторимого, природного вида [2].

Возьмём пример из современных книг. Представляя будущее, писатели пишут о замещающих родителей «учи-

телей», которые дают детям необходимое воспитание. Из курса истории известен факт «обмена детьми» между семьями. Всё это «крик» о пассивной позиции родителей. Не видя перед собой облика гармоничного построения семейных отношений, дети повторяют судьбу родителей. Молодые люди боятся ответственности за партнёра и семейное будущее, что существенно оттягивает возраст заключения брака. Огромное количество популярной литературы, рассказывающей «как жить», обращение к ней затеняет нравственный и моральный аспекты жизненного уклада семьи.

Постараемся определить причины «потери» статуса семьи в наше время. Для этого обратимся к анализу основных понятий, имеющих прямое влияние на понимание личностью сути семейных отношений.

«Мы живём гражданским браком. Нас всё устраивает. Никаких обязательств, только свободные отношения» — известная фраза большинства молодых людей, которая лишь подтверждает их юридическую неграмотность и показывает, что происходит явная подмена понятий — гражданский брак и сожительство.

Брак является нормативной стороной семьи. Из статьи 10 СК РФ: «1. Брак заключается в органах записи актов гражданского состояния. 2. Права и обязанности супругов возникают со дня государственной регистрации заключения брака в органах записи актов гражданского состояния» [4]. В то время как сожительство — совместное проживание на общей жилплощади, без обязательств и ответственности. Что же это? Гражданская неграмотность или всего лишь нежелание принимать ответственность на себя?

Для ответа на вышеизложенный вопрос мы обратимся к раскрытию понятия «ответственность». Ведь даже это простое понятие, вызывает затруднение при определении основных составляющих.

Профессор психологических наук В. Ф. Сафин использует термин ответственности для обозначения одного из самых общих свойств личности, который включает в себя отражение эффективно-мотивационной, познавательной-интеллектуальной и деятельностно-поведенческой сферы субъекта как целостности [3]. Так же данное понятие выступает качеством самоопределения личности. В семье ответственность лежит на каждом участнике жизни, и у каждого она своя. Но прежде чем статус «ответственности» приобретёт семейный оттенок, он должен быть сформирован в определенном уровне у молодого поколения. Но мы не всегда верно понимаем, что же такое «ответственность», и с каким понятием её стоит соотносить.

Отношение «осознания обязательства» к чему-либо или кому-либо понятие комплексное, наша задача — раскрыть и показать связь между понятиями внутри одного родового — ответственности.

Итак, понятие ответственности включает в себя несколько составляющих: долг и совесть, дисциплинированность, исполнительность.

Понятия «долг» и «совесть» используются с социальной стороны. Долг указывает на непосредственную и опосредованную зависимость личности от общественных требований и отчётность её перед коллективом, обществом за свои поступки. Совесть же показывает внутреннюю, субъективную сторону личности, переживания.

Дисциплинированность, то самое понятие, которое так «любит» поколение наших бабушек и дедушек. На этом качестве воспитана целая страна. Дисциплинированность рассматривается как «соблюдение норм поведения, чёткое и организованное исполнение своих обязанностей, подчинение общественному долгу».

Исполнительность, как свойство личности, определяет действия и деятельность, поступки и поведение, совершаемые по требованию отдельного человека или группы.

Итак, раскрытое нами определение, выступает в роли качества личности только в том случае, если человек «применяет» её во всех сферах своей жизни. В таком случае она становится внутренне необходимой, устойчивой.

Система понятий «долг — исполнительность — дисциплинированность» предполагает идентификацию внутренних ценностей личности с морально-политическими и нормами морали, коллектива и общества. Это понятие интегрирует в себе соблюдение общепринятых норм, отчётность за собственные поступки личное отношение к субъекту.

Нам необходимо выяснить связь уровня ответственности личности с позицией человека внутри семьи. Анализируя поведение каждого в социуме, мы приходим к выводу, что молодое поколение видит свою «активную» позицию в обществе лишь с одной стороны: «государство и общество навязывают быть семейным человеком, ответственным за других». Это одностороннее мнение говорит о том, что нам не хватает умения смотреть на ситуации с разных точек зрения, используя связи между моментами жизни. Здесь мы подключаем системное мышление, с помощью которого молодые люди смогут осознать свою позицию и роль в обществе, в построении и работе семьи. Когда наступает понимание того, что ты частица общества, не можешь жить отдельно от социума, выполняешь определённую роль, осознание ответственности за собственный образ жизни пойдёт изнутри. Для качественного функционирования семьи молодым людям необходимо видеть системно, внутренне осознавать собственную роль. Такое возможно при организации процесса воспитания системного мышления будущих родителей при совокупной работе социума с внутренним миром человека. Тогда в свои права вступают потребности личности, личностные смыслообразования.

Что же такое смыслообразование? Это постепенный процесс, в ходе которого, при взаимодействии различных уровней сознания, формируются единицы смысла — от ощущений, представлений, базовых потребностей и произвольных установок до концептов, категорий, ценност-

но-смысловых конструктов, убеждений, высших потребностей, произвольных установок и программ. В идеале, у личности должен быть сформирован единый мыслеобраз. Составляющую смыслообразования — личностный смысл — принято определять как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение -для- меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [1].

Однако, ситуация такова, что ценность семьи стремительно снижается, нарушаются все составляющие смыслообразования фамилистических представлений:

- мотивационный компонент определяется осознанием семьи как ценностного социального института, личностным осмыслением ценностей семьи и брака, признанием значимости внутрисемейного общения, принятием творческого характера поведения семьянина, личностным смыслом ценности родительства;

- коммуникативный компонент считается успешно сформированным если членами семьи легко моделируются возможные ситуации с учетом психологических особенностей каждого, регулируются взаимоотношения в системе «личность-семья-личность», а значит происходит сотрудничество со всеми членами семьи, формируется чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности, сочетается требовательность и уважение;

- компонент саморегуляции предполагает помощь члена семьи в создании таких условий жизни, что каждый ощущает свою личностную ценность и значимость, уверен в своей безопасности, благополучности, позитивном эмоциональном настрое.

Из вышесказанного делаем вывод, что семья перестала быть «значимой — для — меня», личностный смысл брака утратился. В противовес, мы предполагаем, что работа над актуализацией личностных смыслообразований позволит расширить новому поколению познания о собственном внутреннем мире. Совершенствование мотивационной сферы, коммуникативных умений и саморегуляции в значительной степени положительно повлияют на формирование правильных фамилистических представлений, что в совокупности позволяет определить цель в системном мышлении.

Итак, мы говорим о молодом поколении, его потребности в семье, как целостной структуре и необходимости организации формирования личностной позиции к реализации собственных способностей в жизни, определении позиции «для меня» через раскрытие системы личностных смыслов, соответственно, основной задачей становится попытка научиться мыслить глобально, с осознанием и видением жизни в системе общества и личности, ценностных ориентаций, внутренней мотивации.

#### Литература:

1. Братусь, Б. С. Общая психология. Т. 1. Введение в психологию. — М.: АCADEMIA, 2005. С 352.

2. Константинов, Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. Общественно-политическое положение во Франции в середине XVIII века. Просветительская философия [Электронный ресурс] URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-3549.html> (дата обращения: 2.05.2015).
3. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие. — Свердлов. педагогич. инст. Свердловск, 1986. с. 100–101.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223 ФЗ.

## Формирование дисциплинарной ответственности у учащихся старших классов

Глухов Дмитрий Николаевич, ассистент;

Кошутина Евгения Валерьевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

На современном этапе развития педагогической науки актуальность проблемы формирования дисциплинарной ответственности учащихся обострилась, при этом специальных исследований, к сожалению, не проводится. Эффективность данного процесса зависит во многом от учета накопленного опыта.

Дисциплина — это качественная характеристика порядка, организованности людей, которая отражает соответствие их поведения с правилами и уставными требованиями организации. [2]

В нашей работе дисциплинарная ответственность понимается как ответственное отношение к учению, к различным видам деятельности; добровольное выполнение правил поведения и устава учебного заведения, режима его работ и готовность нести ответственность за совершение дисциплинарных проступков. [2]

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию дисциплинарной ответственности у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы, состоящая из 3 этапов:

1) констатирующий (выявление исходного уровня ее сформированности и выделение контрольной и экспериментальной групп исследования);

2) формирующий (разработка и апробация системы мероприятий по проблеме исследования);

3) заключительный (проведение вторичной диагностики и сравнение полученных результатов с предыдущими данными, сравнение результатов);

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ пос. Ставрово Собинского района Владимирской области — «Ставровской средней общеобразовательной школы» (МОУ СОШ). В исследовании принимали участие 38 учащихся 10А и 11А классов в возрасте от 15 до 17 лет, из них 23 девушки и 15 юношей.

Целью эксперимента явилась проверка результативности и эффективности процесса формирования дисциплинарной ответственности у старшеклассников при разработке и реализации соответствующей системы мероприятий, в выявлении педагогических условий и проверке их продуктивности.

Для проведения первичной диагностики применялись: опрос учащихся на тему «Что для Вас значит ответственность?», методика на выявление ценностных ориентаций и методика УСК (уровень субъективного контроля) [1].

Для проверки знаний основ дисциплинарной ответственности и убежденности необходимости их соблюдения был проведен письменный опрос учащихся 10А (экспериментальная группа) и 11А (контрольная группа) на тему «Что для Вас значит дисциплинарная ответственность?».

Как показали результаты, большинство учащихся старших классов (36,8%) считают, что дисциплинарная ответственность — «правила поведения в социуме», при этом данная группа людей отождествляет понятие «Дисциплинарная ответственность» с термином «дисциплина».

Другая группа старшеклассников (21%) объясняют рассматриваемое качество как «качество, включающее в себя взаимоуважение, терпеливость, исполнительность и воспитанность», также они солидарны с первой группой и считают, что качество необходимо «прививать с детства и сам человек должен его в себе воспитывать».

Равное количество респондентов (по 18,4%) характеризуют понятие как «порядок в действиях» и как «ответственность за поступки». Эти группы учащихся связывают рассматриваемое понятие с самоконтролем, называя его «вопросом чести и совести человека».

Исследуемое понятие небольшая часть старшеклассников (5,2%) трактует как «средство достижения успеха в деятельности человека».

Таким образом, анализ представлений учащихся старших классов МОУ СОШ о дисциплинарной ответственности позволяет сделать вывод о том, что понятие рассматривается с разных точек зрения.

При анализе данных, полученных в ходе проведения методики УСК, выяснилось, что результаты не отличаются высоким уровнем показателей. С учетом данных, распределение учащихся 10А класса по доминированию одного из локусов контроля, выглядит следующим образом: с преобладанием интернальности — 35%, с преоб-

ладанием экстернальности — 65%. Это свидетельствует о том, что учащиеся 10-го класса склонны приписывать ответственность в большинстве случаев другим людям. При этом 11А класс показал более высокие результаты. В итоге распределение респондентов по доминированию одного из видов локуса контроля выглядит так: с преобладанием интернальности — 38,9%, с преобладанием экстернальности — 61,1%. Это свидетельствует о том, что учащиеся 11А класса в большинстве случаев не готовы взять ответственность на себя.

При обработке данных по опроснику М. Рокича для наилучшего сравнения результатов и наглядного их отображения исследовали показатели по трем рассматриваемым ценностям — дисциплинированности, ответственности и самодисциплине и развитию. В 10А классе наиболее значимыми являются дисциплина и самодисциплина — это подтверждают 15% респондентов; 10% испытуемых присудили три первых места ответственности. В 11А классе к числу наиболее значимых из рассматриваемых ценностей по 16,6% респондентов отнести ответственность и самодисциплину; 11,1% учащихся присвоили первые три места дисциплинированности.

Развитие как терминальная ценность (ценность-цель) наиболее значима для 22,2% учащихся 11А класса, т.е. они стремятся к самосовершенствованию, к формированию новых качеств и умений. В 10А классе 20% респондентов присвоили данной ценности первые три места. Таким образом, по результатам первичной диагностики исходного уровня дисциплинарной ответственности в 10А классе, численность которого составляет 20 человек, мы выявили:

- у учащихся сформировано нечеткое представление о дисциплинарной ответственности;
- 35% респондентов не готовы нести ответственность за свои поступки;
- наиболее значимы из рассматриваемых ценностей являются дисциплинированность и самодисциплина.

В 11А классе итоги первичной диагностики таковы:

- начальное представление от дисциплинарной ответственности выработано;
- у 38,9% испытуемых преобладает интернальный локус контроля, у 61,1% — экстернальный;
- наиболее важные ценности — ответственность и самодисциплина.

Таким образом, исходный уровень дисциплинарной ответственности в 11А классе чуть выше, ответственность развита на аксиологическом уровне, но на уровне интернальности она показывает низкие результаты.

#### Литература:

1. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. — СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001 г., 224 с
2. Российская педагогическая энциклопедия // под ред. В. Г. Панова. — 1993
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. // гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.

Далее мы провели систему мероприятий, направленных на формирование дисциплинарной ответственности, система была реализована в 10А классе.

Перечень мероприятий, предусмотренный данной системой и апробированный в экспериментальной группе:

1. Разработанный нами тренинг развития ответственности «Мы за себя в ответе!»:
  - а) психологическая разминка;
  - б) упражнение 1. «Свод правил»;
  - в) упражнение 2. «Анализ русских пословиц об ответственности»;
  - г) упражнение 3. «Рекламный агент»;
  - д) упражнение 4. «Самоуправление»;
  - е) подведение итогов, рефлексия.
2. Дискуссия на тему «Нужны ли в школе правила поведения?»;
3. Анализ проблемных ситуаций;
4. Игра «Пантомима»;
5. Игра «Суд присяжных»;
6. Подготовительная игра «Что такое самоуправление?»;
7. КТД «День самоуправления»;
8. Организация дежурства по школе;
9. Подведение общих итогов, рефлексия.

После проведенных мероприятий мы повторно провели диагностику учеников 10А и 11А класса. Показатели интернальности в 10А классе улучшились, в связи с этим распределение результатов по преобладанию одного из видов локуса контроля выглядит так: с преобладанием интернальности — 50% испытуемых, с преобладанием экстернальности — 50% испытуемых. Таким образом, интернальность увеличилась на 15%.

В результате, с учетом выделенных критериев можно отметить, что в экспериментальной группе исследования уровень сформированности дисциплинарной ответственности средний. Это обусловлено тем, что соотношение интернальности и экстернальности в данной группе — 1:1, ответственность как ценность не значительно развита.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет утверждать, что выделенные нами педагогические условия формирования дисциплинарной ответственности оказались действенными в условиях общеобразовательной школы. В ходе апробации системы мероприятий, разработанной с учетом обозначенных условий, были обеспечены более высокие показатели сформированности дисциплинарной ответственности на основе рассматриваемых методик. Следовательно, цель экспериментальной работы была достигнута.



## История российско-китайских отношений в сфере образования и их современное состояние в аспекте академической мобильности

Гомбоева Дулма Олеговна, аспирант  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*В статье определены исторические этапы развития российско-китайских отношений в сфере образования, начиная с этапа империй до современного процесса модернизации системы образования в обеих странах. В результате исследования процесса модернизации системы были выявлены понятия «Болонский процесс» и «академическая мобильность». Далее в статье представлены результаты мониторинга показателей международной деятельности Забайкальского государственного университета за четыре ученых года и проведен анализ данных.*

**Ключевые слова:** Российско-китайские отношения, сфера образования, модернизация, мировое пространство, Болонский процесс, академическая мобильность.

В условиях современного мира российско-китайские отношения являются наиболее важными показателями обстановки во всем мире. Это две наиболее влиятельные мировые державы, от которых зависит социально-экономическая и политическая ситуация не только в Азиатско-Тихоокеанском регионе, но и в мире в целом. Поэтому российско-китайские отношения всегда становятся предметом исследований многих ученых в самых разных сферах деятельности. В связи с этим появляется необходимость формулирования новых теоретических и практических подходов и методов в изучении взаимодействия России и Китая. По мере развития сотрудничества между двумя странами нужно отметить тесное взаимодействие в сфере образования не только по причине наличия общей границы, но и учитывая важную роль гуманитарных связей.

Целью данной научной статьи является описание и систематизация исторических этапов развития и современного состояния российско-китайских отношений в сфере образования.

Для достижения этой цели были предприняты следующие задачи:

- 1) изучить и описать основные этапы развития российско-китайских отношений;
- 2) описать современное состояние российско-китайских отношений на примере Забайкальского государственного университета.

Решение поставленных задач основано на применении историко-типологического метода, с помощью которого были выявлены общие черты в образовательных связях России и Китая.

Проблема взаимодействия российско-китайских отношений в сфере образования издавна была постоянным объектом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. В советской историографии можно выделить Р. В. Вяткина, О. Б. Борисову, Б. Т. Колоскову и О. Владимирову. В 1990-е гг. начинается новый этап, который связан с именами М. Л. Титаренко, И. А. Рогачева, А. Д. Воскресенский, Ю. М. Галенович и др. Также необходимо отметить отечественных ученых В. Л. Ларина, Б. В. Базарова, Д. В. Ганжурова, В. Г. Дацышена, в работах которых про-

блема российско-китайских отношений в конце XX — начале XXI в. посвящены целые разделы. Данная проблема также широко осваивается китайскими учеными, например, Чжан Цзяньхуа, Гэн Бинчао, И Лаосань, Лю Дэси и др.

Таким образом, можно выделить три основных этапа развития российско-китайских отношений в сфере образования:

1. Этап империй: официальные отношения между Россией и Китаем начинают складываться с момента основания в Пекине Русской православной духовной миссии во главе с И. Я. Бичуриным, благодаря которой были установлены крепкие и дружеские связи между двумя странами-соседями. В этот период были заложены основы языкознания, созданы первые учебники китайского языка, совместные российско-китайские школы, а также в Китае начали выпускать журналы и книги на русском языке. Таким образом, был заложен крепкий фундамент для строительства российско-китайских отношений.

2. Советский период, будучи периодом коммунистического миссионерства, стал временем наиболее активного и результативного сотрудничества двух стран. В это время активизировались прямые контакты между разными социальными слоями населения, также большое число российских военных специалистов, работников культуры и образования обучало китайских коллег, много китайских студентов и аспирантов обучалось в СССР, т.е. можно говорить о значительной образовательной компоненте. Однако последующие годы перестройки в нашей стране негативно сказались в отношениях с Китаем, так как в этот период имидж граждан России как образованных и ответственных людей изменился, и в какой-то мере было разрушено доброе восприятие китайцев. Но благодаря большому вкладу старших поколений и совместным усилиям взаимоуважение россиян и китайского народа сохранилось.

3. На этапе глобализации, когда весь мир становится чем-то единым, теряются национальные культуры, упрощаются все виды современной культуры, можно говорить о внешней привлекательности такого явления, однако что же скрывается за ней, никто не знает. В отношениях России и Китая данный период стал своеобразным стартом построения новых более крепких отношений сотрудниче-

ства уже на принципиально новых условиях развития. Об этом свидетельствуют реформы в сфере образования, как России, так и Китая. Общей чертой проводимых реформ в обеих странах является постепенная смена старой системы образования на новую, которая была бы конкурентоспособной в условиях глобального рынка, т.е. интернационализации образования, однако абсолютно различаются способы и методы проводимых реформ.

Модернизация системы образования является обязательным условием формирования и развития инновационной экономики. В связи с этим стратегической целью государственной политики является повышение доступности качественного образования, которое должно соответствовать требованиям инновационной экономики. Самой известной и распространенной формой интернационализации и модернизации высшего образования является академическая мобильность (за последние 25 лет увеличилась на 300%) [2, с. 6].

Академическая мобильность студентов и преподавателей вузов также является одним из важнейших аспектов интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство. Развитие понятия академической мобильности тесно связано с подписанием Болонской декларации 1999 г. Необходимо заметить, что Болонский процесс зарождался постепенно, первые признаки единого исследовательского, образовательного и культурного пространства начало приобретать в 1988 г., когда ректоры европейских университетов собрались в Болонье в целях празднования 900-летия старейшего университета в Европе. Основные положения, которые были выдвинуты в результате встречи: единство преподавания и научных исследований, взаимный обмен информацией и документацией, совместные проекты были выбраны в качестве основной меры для приращения знаний.

Следующим шагом к Болонскому процессу считается подписание в 1997 г. Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе», в результате которого было признано культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие Европы и были расширены права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций.

Следующим знаменательным событием для Болонского процесса стало подписание 25 мая 1998 г. в Сорбонне декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования. В Декларации было отмечено следующее: «... слишком многие студенты оканчивают вузы, не воспользовавшись возможностью поучиться за пределами национальных границ [4, с. 10].

Таким образом, 19 июня 1999 г. в Болонье 29 представителей стран Европы подписали Болонскую декларацию, которая стало началом собственно Болонского процесса. На тот момент членами Болонского процесса были 29 европейских министров, на сегодняшний день их число увеличилось до 46. Согласно конвенциям Болонского процесса мобильными студентами называются студенты, которые пересекают границу с целью обучения.

Главная цель мобильности — дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы [10, с. 28].

Образовательные аспекты академической мобильности освещены в работах отечественных (В.И. Байденко, Ф.А. Бордовский, Л.А. Вербицкая, В.И. Веряскина, А.Н. Джурицкий и др.) и зарубежных (Б. Андресис, М. Франко, Дж. Крон, П. Ниборг, Дж. Ричардсон, А. Андерхилл) авторов.

Вопрос об эффективности внедрения академической мобильности в рамках ФГОС уже не стоит, так как важность развития академической мобильности в вузах признается всеми. Нужно учитывать, что вариативность и индивидуализация обучения — это безусловное требование современного производства: периоды радикальных технологических изменений, составлявшие ранее около 40 лет, в настоящее время сократились до 10–15, а вариативность технологических решений, в том числе в гуманитарной сфере, резко возросла. Таким образом, вариативность обучения, в том числе возможность прохождения обучения частично в других вузах, является необходимым условием подготовки современного работника.

В последнее время развитие российско-китайских отношений набирает обороты и усиливается влияние этих стран в мировом пространстве. Развитие отношений с Китаем как с одним из основных торгово-экономических и внешнеполитических партнеров, включая последовательное формирование общих пространств (экономического, внешней и внутренней безопасности, образования, науки и культуры), определяет необходимость укрепления сотрудничества в области академической мобильности. Развитие двусторонних отношений с Китаем дает дополнительные возможности для укрепления потенциала российской системы образования на мировом пространстве [7, с. 18].

За последние несколько лет количество научных и образовательных обменов между Россией и Китаем увеличилось вдвое. Таким образом, можно говорить об актуальности исследования академической мобильности в вузах нашей страны и наиболее популярных вузах за рубежом. В данной статье рассмотрены и проанализированы явление академической мобильности в России и Китае, а также представлены их статистические данные.

По данным Министерства образования и науки РФ между российскими и китайскими высшими учебными заведениями установлено около 900 прямых контактов. В 2013–2014 учебном году в России получали высшее образование около 25 тысяч студентов из КНР, также до 15 тысяч возросло число российских студентов, обучающихся в Китае. Таким образом, можно утверждать, о том, что непрерывно растет интерес к изучению русского языка в Поднебесной и аналогичный интерес к китайскому языку в России. Эта тенденция особенно заметна

в приграничной территории, а именно в вузах Забайкальского края. Поэтому в данной статье представлен анализ статистических данных, полученных в ходе мониторинга академической мобильности студентов и преподавателей одного из крупнейших вузов Сибири и Дальнего Востока — Забайкальского государственного университета за последние четыре учебных года, который характеризует нынешнее состояние академической мобильности в вузе, также приведены данные академической мобильности студентов и преподавательского состава бывшего Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского (2010–2012 учебные годы). Далее приведены данные с момента слияния ЗабГГПУ и ЗабГУ (2012–2014 учебные годы).

Концепция развития академической мобильности в Забайкальском государственном университете реализуется практически на всех факультетах, однако наиболее высокий показатель мобильности студентов и преподавателей отмечен на факультете филологии и массовых коммуникаций, на котором ведется преподавание иностранных языков. Успешно осуществляется совершенствование иноязычной подготовки магистров и преподавателей университета в целях обеспечения образовательного процесса лекционными и практическими занятиями на английском языке.

Однако практические шаги по осуществлению академической мобильности неравномерны и сугубо индивидуальны для каждого вуза в отдельности. Рассмотрим состо-

яние дел в различных аспектах академической мобильности в ЗабГУ за последние четыре учебных года. Международная деятельность одного из крупнейших вузов Сибири и Дальнего Востока — Забайкальского государственного университета стремительно развивается и получает поддержку. Удачное геополитическое положение и современный процесс интернационализации способствуют активному развитию академической мобильности в Забайкальском государственном университете. В течение многих лет ЗабГУ тесно и плодотворно сотрудничает с вузами из разных стран, таких как Китай, Монголия, Южная Корея, Вьетнам, Германия, Франция и т.д. Однако учитывая тот факт, что ЗабГУ — трансграничный вуз, основным партнером в сфере образования, конечно же, является Китай.

На протяжении многих лет ЗабГУ ведет сотрудничество с вузами Китая, среди которых наиболее долгосрочные договоры подписаны с Цзилиньским педагогическим университетом (г. Сыпин, КНР). Между этими двумя университетами работает программа обмена студентами и преподавателями. Ежегодно в ЗабГУ пребывает группа китайских студентов по данной программе обмена. За 15 лет действия договора более 150 студентов ЗабГУ прошли бесплатное обучение в Цзилиньском педагогическом университете.

Для анализа показателей академической мобильности в ЗабГУ были взяты данные за последние четыре учебных года.

Таблица 1. 2010–2011 учебный год

	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	Подготовительные курсы
Филология	167	15	10	17
Культура и искусство	16	8		

Таблица 2. 2011–2012 учебный год

	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	Подготовительные курсы	Стажеры
Филология	119	22	13	15	63
Культура и искусство	11	7			-

Таблица 3. 2012–2013 учебный год

	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	Подготовительные курсы	Стажеры
Филология	18	14	10	15	18
Культура и искусство	14	1			-

Таблица 4. 2013–2014 учебный год

	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	Подготовительные курсы	Стажеры
Филология	9	37	9	22	16
Культура и искусство	3	2			-
Экономика	7	2			-

В ходе анализа выявленных данных можно говорить о резком снижении числа иностранных студентов в ЗабГУ. Будучи трансграничным вузом, Забайкальский государственный университет должен был являться наиболее популярным вузом для приграничных вузов КНР. Однако резкое падение числа иностранных студентов может быть обусловлено процессом интернационализации высшего образования во всем мире, поэтому у иностранных студентов открылись новые горизонты для обучения за рубежом, родители готовы отправить своих детей в более отдаленные и крупные города России. Но нужно отметить, что в таблицах 1–4 указано количество иностранных студентов, пребывающих только из КНР. Помимо них есть студенты из других стран, так как Монголия, США, Южная Корея и др.

В связи с быстрым процессом интернационализации высшего образования повышается конкуренция среди вузов за число иностранных студентов. Основными факторами выбора иностранного вуза для обучения являются:

- 1) привлекательность страны, ее системы обучения и доступности получения высшего образования;
- 2) престижность вуза;
- 3) маркетинговая политика и страны, и вуза.

Таким образом, в условиях глобализации вузам необходимо повышать престиж университета, усиливать работу по привлечению иностранных студентов, создавать программы взаимного обучения студентов.

Также необходимо отметить, что недавно Забайкальский государственный университет начал работу в рамках выигранного гранта по проекту TEMPUS IV «Усиление высшего образования в области Финансов в Сибири и на Дальнем Востоке России». В гранте от университета принимают участие Высшая школа экономики и предпринимательства ЗабГУ и кафедра экономики и бухгалтерского учёта. Студенты Забайкальского государственного университета с 2016 года получают возможность обучаться по магистерской программе, готовящейся совместно с шведским Университетом Умео, в рамках которой будут проводить два семестра в вузе-партнёре и получать дипломы сразу двух учебных заведений — российского и европейского. Такая же возможность появится у студентов Университета Умео, Швеция.

Данное событие будет способствовать усилению международного сотрудничества между университетами и подчеркивает высокий статус выполняемых совместно проектов. Таким образом, можно говорить о дальнейшем развитии концепции международного сотрудничества не только с вузами Китая, но и стран Европы. В целях укрепления международных связей и привлечения новых иностранных вузов-партнеров необходимо совершенствовать существующие инструменты и механизмы поддержки мобильности, создавать новые механизмы развития и обеспечения качества мобильности, формировать благоприятные правовые, инфраструктурные, социально-экономические условия мобильности.

#### Литература:

1. Байденко, В.И. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / В.И. Байденко. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 352 с. — ISBN 5–224–05241–6.
2. Горшкова, М. К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. — 352 с. — ISBN 978–5–98201–038–4.
3. Джурицкий, А. Н. История педагогики: учеб. пособие для вузов / А. Н. Джурицкий. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 432 с. — ISBN 5–691–00196–5.
4. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года. — Режим доступа: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999\\_gus.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_gus.pdf) — 17.05.15.
5. Интернационализация российских вузов: китайский вектор / [Н. Е. Боровская (рук.) и др.]; [гл. ред. И. С. Иванов]; Российский совет по международным делам (РСМД). — Москва: Спецкнига, 2013. — 72 с. — ISBN 978–5–91891–330–7.
6. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. — Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. — 420 с. — ISBN 978–5–4387–0346–4.
7. Концепция развития академической мобильности в Российской Федерации, г. Москва, 2013 год. — Режим доступа: [http://intpr.ntf.ru/DswMedia/konceptiyaakademicheskoy mobil-nosti\\_itog.pdf](http://intpr.ntf.ru/DswMedia/konceptiyaakademicheskoy mobil-nosti_itog.pdf) — 18.05.15.
8. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2002. — 268 с. — ISBN 5–204–00324-X.
9. Сахарова, Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н. С. Сахарова. — М.: Сфера, 2003. — 206 с.
10. Трайнев, В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В. А. Трайнев, С. С. Мкртчян, А. А. Савельев. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007. — 392 с. — ISBN 978–5–394–00620–3.



## Классификация методов обучения в современной педагогической науке

Горбунова Екатерина Евгеньевна, лаборант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

В современной дидактике классификации методов обучения строится на основе учета целостного характера образовательного процесса. Так на основе анализа источников знаний, выделяются: словесные, наглядные и практические методы. Любое слово обладает смыслом, звуком и весом. Поэтому человеческая речь является не только средством общения, но условием высшего мирознания. В учебном процессе требуется владение языком не вообще, но языком предметной культуры. Поэтому речь учителя требует определенности, последовательности и доказательности. Речь является главным методическим инструментом учителя.

С другой стороны, человек мыслит образами. Поэтому процесс формирования знаний и представлений обязан обеспечиваться образными материалами. Они способствуют остроте восприятия, развивают зрительную память, воздействуют на эмоциональную сферу личности. Число каналов, по которым поступает материал для формирования современной научной картины мира, постоянно увеличивается. Появились зрительные образы, не существовавшие для человеческого глаза прежде — снимки земной поверхности, сделанные с самолета или спутника, сюрреалистические компьютерные или телевизионные изображения, биоорганизмы, впервые обнаруженные с помощью современных мощных микроскопов и т.д.

Практические методы отличаются от словесных и наглядных объектами изучения. Содержание этих методов связано с постановкой учебной задачи и практической деятельностью учащихся с целью получения новых знаний. Практические методы играют решающую роль в формировании умений. Практические работы могут быть обучающими или тренировочными.

Вторая группа методов выделяется по соответствию этапам обучения. На каждом из них решаются специфические задачи. Здесь можно говорить о методах подготовки обучаемых к изучению нового материала, предполагающих возбуждение интереса, познавательной потребности, актуализацию базовых знаний, необходимых умений и навыков; о методах изучения нового материала; методах конкретизации и углубления знаний, приобретения практических умений и навыков, способствующих использованию познанных; и о методах контроля и оценки результатов обучения.

По способу руководства учебной деятельностью (непосредственного или опосредованного) существуют методы объяснения педагога и разнообразные методы организации самостоятельной работы учащихся. Исходя из логики учебного процесса, можно выделить: индуктивные и дедуктивные методы, а также — аналитические и синтетические.

В соответствии с дидактическими целями выделяют методы организации и стимулирования учебной деятельности школьников, например, конкурсы, состязания, игры, поощрения и другие способы проверки и оценки (Ю. К. Бабанский). Существует позиция, согласно которой целесообразно также применять методы релаксации, поскольку в условиях интенсивного обучения характерен такой обязательный элемент, как расслабление после периода активной работы (В. И. Андреев).

Особую группу составляют методы, учитывающие характер познавательной деятельности. Эту классификацию предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скоткин. Они отмечали, что успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их познавательной деятельности, степени самостоятельности и творчества. Ими были выделены пять методов.

Объяснительно-иллюстративный метод. Он предназначен для передачи учебной информации с использованием средств наглядности. Учащиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. На базе этого метода закладывается основной объем знаний, необходимых в дальнейшем для самостоятельной работы.

Репродуктивный метод. Деятельность обучаемых здесь носит алгоритмический характер, то есть выполняется по определенным инструкциям, предписаниям, правилам. Главный признак этого метода — воспроизводство знаний и повторение способа деятельности по заданию учителя.

Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Школьники становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. Процесс обучения этим методом базируется на создании проблемной ситуации — психологического состояния умственного затруднения ученика при решении учебной проблемы или вопроса. Противоречия между имеющимися знаниями и новым заданием преодолеваются учащимися самостоятельными умственными и практическими действиями творческого характера. Цель этого метода — показать сложный путь познания, продемонстрировать образцы системного мышления.

Частично-поисковый, или эвристический, метод. Он заключается в организации активного поиска решения

познавательных задач под руководством учителя, или на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Задача этого метода — научить школьника самостоятельно осваивать отдельные (частичные) отрезки познания. Такой метод, одна из разновидностей которого эвристическая беседа, является проверенным способом активизации мышления, возбуждения интереса к познанию.

Исследовательский метод. Здесь учащиеся в процессе анализа учебного материала, постановки проблемы самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Способы учебной работы непосредственно перерастают в методы, имитирующие, а иногда и реализующие научный поиск.

Таким образом, грамотное и последовательное использование современных дидактических методов обучения является залогом успешного образовательного процесса.

#### Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Из опыта медико-валеологического образования студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). с. 569–575.
2. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гуцин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
3. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
4. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
5. Глазников, Л. А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Ф. А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
6. Ерохина, О. Б. Первичная профилактика химической зависимости как стратегическое направление педагогики // О. Б. Ерохина, А. П. Логвина, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). с. 909–912.
7. Макарова, Л. П. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболеваний у студентов педагогического ВУЗа // Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2015. № 2. с. 533–536.
8. Макарова, Л. П. Значение медико-валеологического образования будущего педагога в современных условиях / Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Ю. К. Бахтин // В сборнике: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2010. с. 78–80.
9. Матусевич, М. С. Психологическая совместимость в контексте системно-деятельностного подхода / М. С. Матусевич, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова, О. В. Шатровой, А. А. Канчурина // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 686–689.
10. Соловьев, А. В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
11. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
12. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов / Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
13. Сорокина, Л. А. Проблемы и перспективы взаимодействия образовательной среды и ее субъектов / Л. А. Сорокина // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. с. 114–116.
14. Сорокина, Л. А. Формирование знаний о здоровом образе жизни как профилактика аддиктивного поведения / Л. А. Сорокина, Л. Г. Буйнов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3 (40). с. 59–60.
15. Сорокина, Л. А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности / Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.

## Обучение фразеологическим единицам и типология фразеологического материала в рамках профессионального общения

Гутарева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Нельзя пренебрегать актуальностью изучения и сравнительного анализа фразеологических единиц при обучении и изучении любого иностранного языка. Наша задача — определить роль фразеологических единиц при реализации делового общения, их возможные классификации. Для достижения поставленной цели использованы общетеоретические методы. Результатом этого исследования является подтверждение факта, касающегося необходимости и важности для преподавателя и студентов не только понимать значение фразеологических единиц в речи, но и быть их активными пользователями. Выводами статьи могут послужить предложения по изучению процессов и особенностей межкультурной коммуникации и взаимодействия представителей разных культур и народов.*

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, культура, межкультурная коммуникация, социально-культурный подход, нормы личности, статус, иностранные языки.

Обучение профессиональному общению в современных рыночных условиях становится необходимостью. Для эффективного труда (и в начале трудоустройства) не важны одни лишь профессиональные знания: всё важнее становятся умение работать в группе, чётко формулировать свои мысли, идеи, а для этого необходимо хорошо владеть языком, пользоваться языковыми приёмами. Много фирм, в том числе — корпорации, которые работают на международных рынках. Работники нередко вынуждены пользоваться неродным языком. Специально для них разрабатываются специальные курсы делового общения. В деловом общении важное место занимает фразеология: в языке бизнеса намного больше устойчивых фраз, чем в литературном языке [9, с. 213].

Для эффективного обучения деловой фразеологии необходимо ввести классификацию фразеологических единиц (ФЕ). Считаем, что нужно пользоваться не только семантическим признаком (который тоже важен: он позволяет распределить фразеологический материал по семантическим полям и микрополям), но также формальным.

В течении лет исследований фразеологии, как в российской, так и зарубежной лингвистике, разработались многие подходы и типологии фразеологического материала. К самым значимым можно отнести, в российской традиции: классификацию В. В. Виноградова, Н. М. Шанского, Н. Н. Амосовой, М. М. Копыленко, З. Д. Поповой и др.; в польском языкознании: классификацию Ст. Скорупки, А. М. Левицкого, а также теорию фразематики Хлебды и др.

Так как деловое общение охватывает очень широкий спектр ситуации (письменная речь, деловая переписка, устная речь — как официальная, напр. переговоры, презентации, так и неофициальная — внутри организации, между коллегами), фразеологические единицы, свойственны данной сфере общения, очень разно-

образны и неоднородны. Поэтому, на наш взгляд, самой подходящей для изучения фразеологии делового общения в прикладных целях, а именно — для преподавательской практики — является классификация В. Н. Телии. В данной классификации фразеологизмы понимаются широко, что позволяет охватить полностью изучаемый материал.

В классификации В. Н. Телии, в которой объединяются два признака: раздельнооформленность и воспроизводимость, выделяется шесть классов фразеологизмов:

1. Идиомы (ядро фразеологического состава).
2. Фразеологические сочетания — фразеологизмы с аналитическим типом значения, которые взаимодействуют с единицами лексико-семантической системой языка.
3. Паремии — пословицы, поговорки.
4. Речевые штампы.
5. Различного рода клише.
6. Крылатые выражения. [8, С. 58]

В рамках вышеуказанной классификации можно привести многочисленные примеры фразеологических единиц деловой сферы. Итак, существует следующая классификация фразеологических единиц:

1. идиомы, в которых содержатся фразеологизмы характерные для неофициального обсуждения профессиональных вопросов. Например: *тёплые местечки, вызвать на ковёр, выбросить/выкинуть на улицу, вылететь в трубу, выпустить в трубу, сидеть на мели, дать на лапу, нагреть руки, загрести деньги лопатой, набивать себе карман* и много других.

2. Пословицы и поговорки, где фразеологические единицы чаще всего употребляемые в неофициальной обстановке, например: *Лишних денег не бывает; Копейка рубль бережёт; Из грязи, да в князи.*

3. Фразеологические сочетания, где в основном содержатся составные термины, часто образные, напр.: *налоговая гавань/налоговый оазис, китайская стена,*

*ринг биржи, бегство капитала/утечка капитала, рейд на рассвете, снежный ком, мозговой штурм/мозговая атака, набег на банк и др.*

4. Речевые штампы, куда входят различные формулы свойственны устной коммуникации в ситуациях с чётко определёнными схемами общения, такие как презентации, переговоры, например: *Разрешите представить вашему вниманию..., Стоит подчеркнуть..., Хочу обратить ваше внимание на..., Благодарим за внимание* и др.

5. Клишированные фразы, в свою очередь, находим в большом количестве в деловых письмах, коммерческих договорах, например: *(...) именуемый в дальнейшем Покупатель, с одной стороны, (...) именуемый в дальнейшем Продавец, с другой стороны, (...); Продавец продаёт, а Покупатель покупает; Изменения, дополнения настоящего договора производятся на основании письменного соглашения Сторон; Настоящий договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковую юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.* В качестве примера крылатого выражения можно привести сказанное Оскаром Уайльдом: *В делах первостепенной важности самое главное — стиль, а не искренность.*

В.В. Виноградов, предложил одну из наиболее известных и широко распространённых в лингвистике классификаций, основанную на различной степени идиоматич-

ности компонентов в составе фразеологизма, в нее входят 3 основных группы [4]:

1. Фразеологические сращения — устойчивые сочетания, обобщенно-целостное значение которых не выводится из значения составляющих их компонентов, т.е. не мотивировано ими с точки зрения современного состояния лексики: *попасть впросак, бить баклуши, ничтоже сумняшеся, собаку съест, с бухты-барухты, из рук вон, как пить дать, была не была.*

2. Фразеологические сращения могут включать в свой состав устаревшие слова и грамматические формы: *сыр бор разгорелся, сказать в шутку и т.д.*

3. Фразеологические единства — устойчивые сочетания, обобщенно-целостное значение которых отчасти связано с семантикой составляющих их компонентов, употребленных в образном значении: *зайти в тупик, бить ключом, плыть по течению, держать камень за пазухой, брать в свои руки, прикусить язык* [10, С. 1].

По нашему мнению данные типологии позволят нам создать эффективную организацию материала для обучения, т.е. фразеологические единицы делового общения, что повлияет на успешное овладение материалом иностранными студентами, изучающими русский язык [3]. Фразеологические единицы служат для эмоциональной окрашенности речи, отражают колорит национальной культуры и менталитета.

#### Литература:

1. Бизнес. Толковый словарь. — М.: «ИНФРА-М», Издательство «Весь Мир». Грэхэм Бетс, Барри Брайндли, С. Уильямс и др. Общая редакция: д.э.н. Осадчая И. М.. 1998.
2. Бирих, А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И., Словарь фразеологических синонимов русского языка. Москва 2009, 448 с.
3. Гутарева, Н. Ю. Межкультурная коммуникация и способы ее развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции "Современные научные исследования представителей филологических наук и их влияние на развитие языка и литературы". — Украина. Львов, 2013. — с. 49–51.
4. Гутарева, Н. Ю. Обучение английскому языку в социокультурной реальности. Современные исследования социальных проблем. Красноярск: Научно-инновационный центр, № 1 (21), 2015. — 301 с. — с. 215–218.
5. Гутарева, Н. Ю. English language training in the social and cultural reality. "Современные исследования социальных проблем". № 1 Красноярск: НИЦ, 2015. — 196 с. — с. 215–218.
6. Мешкова, Л., Термины и фраземы в экономических текстах, с. 213–221 [в:] Frazeologické študie IV, editori: Milada Jankovičová — Jozef Mlacek — Jana Skladaná, Bratislava 2005.
7. Мокиенко, В. М., Новая русская фразеология, Opole 2003, 168 с.
8. Телия, В. Н., Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты, Москва 1996, 284 с.
9. Финансы. Толковый словарь. 2-е изд. — М.: «ИНФРА-М», Издательство „Весь Мир”. Брайен Батлер, Брайен Джонсон, Грэм Сидуэл и др. Общая редакция: д.э.н. Осадчая И. М.. 2000.
10. <http://grammar.ru/RUS/?id=7.3>



## Современное образование и воспитание личности человека

Гутарева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Нельзя пренебрегать опасностью растущего экстремизма среди молодежи, и разгула националистов в обществе некоторых стран в целом. Наша задача — определить процесс глобализации образования и воспитания современной молодежи, его основные характеристики. Цель данного исследования заключается в том, чтобы изучить вопрос, касающийся истории развития личности и общества в целом. Для достижения поставленной цели использованы общетеоретические методы. Результатом этого исследования является подтверждение факта, касающегося определения позиции личности в обществе, и сложившимся истокам патриотизма в процессе воспитания подрастающих поколений. Выводами статьи могут послужить предложения по изучению процессов и особенностей глобализации.*

**Ключевые слова:** *гражданин, культура, межкультурная коммуникация, социально-культурный подход, история, воспитание, чувство патриотизма.*

Образование необходимо для развития общества, поэтому организация системы образования — задача государства, которое и определяет направление развития конкретной общественности. Поскольку в современном мире существует большое количество государств, и все они активно взаимодействуют между собой, возникает проблема развития личности, конкретного социума, а также развития всей цивилизации в глобальном измерении. При наличии таких конкурирующих условий необходимо выбирать оптимальные условия организации образования.

Современная наука в ее философском аспекте объясняет, что в основе мироздания находится материя, которая существует в двух видах — вещества и поля. Вещество — это то, из чего состоим мы и окружающие нас тела. Привычным признаком вещества является наличие у него массы. Поле — нечто виртуальное и с ним наше взаимодействие особое. Это свет, электромагнитные волны, гравитация. Еще очень важным свойством материи является также то, что она находится в непрерывном движении. Однако из этой философской картины мироздания выпадает одна очень важная особенность, которая в принципе известна, но ее как бы не замечают.

Это то обстоятельство, что материя не просто находится в движении, а может переходить из одного вида в другой — из вещества в поле и из состояния поля — в вещество. По нашему представлению благодаря именно такому движению мир находится в постоянном развитии, что определяет возможность существования материи в живом виде. Живое отличается от неживого тем, что оно находится в развитии. Развиваться — это свойство живого. И как только живое перестает развиваться, оно становится неживым. Развитие живого определяется законами развития и происходит в условиях жесткой конкуренции с неживым. Поэтому в природе идет непрерывный процесс развития живого и проникновения его в сферы неживой материи. Это относится как к простейшим формам живого, так и к сложным системам и высшей его форме — к обществу. Общество,

как живое образование, состоит из индивидов — членов общества. Очевидно, что развитие общества, определяется развитием его членов.

Высшей целью современной педагогики как составляющей системы образования провозглашается всестороннее развитие личности. Конечно, это правильно. Потому что только через образованных членов общества возможно развитие общества в целом. Но при таком подходе к развитию личности без учета ее ответственности за общество нарушается принцип оптимизации образования. Необходимость оптимизации возникает в конкурирующих условиях, когда нужно выбрать наиболее благоприятный вариант. Задачей педагогики кроме воспитания личности, является также воспитание гражданина.

Гражданин — это член общества, у которого развито чувство ответственности за судьбу общества, в котором он живет. Именно воспитание гражданина создает конкурентные условия в образовании. Поэтому общество, заботясь о развитии членов, из которых оно состоит, должно думать о воспитании гражданина. Для общества в целом воспитание гражданина даже более важная задача, чем воспитание личности, поскольку личность, не имеющая ответственности за судьбу общества, в котором она находится, может не содействовать развитию общества, может выйти из него и перейти в другое общество.

Таким образом, мы приходим к истокам патриотизма и его целесообразности с точки зрения развития личности и общества. В прошлые исторические времена из-за жестокой конкуренции между разными обществами возникали войны, и понятие патриотизма было абсолютизировано. Интересы общества в таких условиях превалировали над интересами личности. Но в наше время тотальной информатизации обществ и цивилизации в целом возникли другие условия, определяющие развитие обществ в отдельности, так и мировой цивилизации. Люди стали понимать, что они живут в ограниченном пространстве, которым является Земля, и они ответственны не только за свое сообщество, свое государство, но также за всю мировую цивилизацию. В связи

с этим возникают другие условия для развития личности, общества, мировой цивилизации. Стало понятным, что конкуренция должна происходить не в направлении подавления одного общества другим, а в условиях оптимизации, то есть согласованного развития всех составляющих процесса развития, как в отдельной стране, так и в мировом масштабе.

В условиях оптимизации важно понимать истинный смысл таких понятий как патриот, манкурт, космополит, характеризующих членов общества. Манкурт — человек, у которого не развиты национальные чувства, нет ответственности за сообщество, в котором он живет, поэтому он фактически не является гражданином.

Космополит тоже не уважает ценностей общества, в котором вырос и живет, не чувствует ответственным за судьбу своей отчизны, но космополит считает себя гражданином мира [1, 2]. Надо отметить противоречивость позиции космополита, потому что уж очень неестественно быть обеспокоенным за судьбу всего человечества, пренебрегая интересами своего народа и государства.

В действительности в условиях учета глобальных интересов понятие патриотизма не нивелируется, а становится объективно необходимым, потому что развитие мировой цивилизации происходит через развитие всех ее частей, то есть каждой отдельной страны. Это значит, что в условиях глобализации сохраняется необходимость воспитания всестороннего развития личности и воспитания ее ответственности за свое сообщество как гражданина. Некоторые всесторонне развитые личности приходят к пониманию своей ответственности за судьбу своего народа в рамках мировой цивилизации. Именно такие люди способны содействовать развитию не только своего народа, но и мировой цивилизации. Они, будучи патриотами своего государства, становятся патриотами всего мира. О таких говорят: "Человек Мира". Мы знаем такие имена: Гомер, Галилей, Коперник, Ньютон, Рембрант, Леонардо да Винчи, Бетховен, Лист, Эйнштейн, Королев... Их знают

во всех странах мира. Они представители культуры своего народа и общечеловеческой культуры.

Анализируя особенности организации образования для общества, основанного на познании, в условиях всеобщей информатизации, приходим к выводу о необходимости оптимизации процесса образования в направлениях личность — гражданин, а также гражданин страны — гражданин мира. В развитых странах мира воспитанию у личности чувства гражданина, гордости и ответственности за свою страну, за ее развитие придают большое значение. В прошлом в Советском союзе воспитанию патриотизма уделялось особое внимание [4]. Но в нынешнее время не все считают, что очень важной задачей образования является воспитание гражданина. В большинстве современных странах, например, о воспитании гражданина в новых учебных пособиях по педагогике говорится разве что вскользь, а основной задачей педагогики определяется воспитание всесторонне развитой личности [3]. Несомненно, что всесторонне развитую личность необходимо воспитывать, но эта личность должна иметь чувство ответственности за общество, где она получила такое воспитание, содействовать его развитию, должна быть гражданином своей страны. Всесторонне развитая личность должна понимать, что через развитие своей страны она причастна к развитию мировой цивилизации. Это значит, что существуют конкурентные условия по линии "моя страна — мировая цивилизация", поэтому существует необходимость оптимального решения этой проблемы образования, над чем должны работать ученые и педагоги [5].

Резюмируя вышеизложенное, мы можем прийти к выводам, что целью оптимизации образования в условиях глобальной информатизации при воспитании всесторонне развитой личности является развитие чувства ответственности за общество, к которому принадлежит личность, то есть на воспитание гражданина. Однако при этом важным аспектом также является воспитание ответственности за человеческую цивилизацию.

#### Литература:

1. Пустовіт, Л. О., Скопненко О. І., Сютя Г. М., Цимбалюк Т. В. Словник іншомовних слів. — Київ: Довіра., 2000. — 1017 с.
2. Сучасний тлумачний словник української мови / За заг. ред. д-ра філол. наук В. В. Дубічинського. — Х.: ВД «ШКОЛА», 2006. — 1008 с.
3. Гутарева, Н. Ю. Межкультурная коммуникация и способы ее развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции "Современные научные исследования представителей филологических наук и их влияние на развитие языка и литературы". — Украина. Львов, 2013. — с. 49–51.
4. Гутарева, Н. Ю. Обучение английскому языку в социокультурной реальности. Современные исследования социальных проблем. Красноярск: Научно-инновационный центр, № 1 (21), 2015. — с. 215–218.
5. Гутарева, Н. Ю. English language training in the social and cultural reality. "Современные исследования социальных проблем". № 1 Красноярск: НИЦ, 2015. — 196 с. — с. 215–218.

## Обучение фразеологии в рамках делового общения на примере русского и английского языков

Гутарева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Нельзя пренебрегать актуальностью изучения и сравнительного анализа фразеологических единиц при обучении и изучении любого иностранного языка. Наша задача — определить роль фразеологических единиц при реализации делового общения, их возможные классификации. Для достижения поставленной цели использованы общетеоретические методы. Результатом этого исследования является подтверждение факта, касающегося необходимости и важности для преподавателя и студентов не только понимать значение фразеологических единиц в речи, но и быть их активными пользователями. Выводами статьи могут послужить предложения по изучению процессов и особенностей межкультурной коммуникации и взаимодействия представителей английского и русского языков и культур.*

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, культура, межкультурная коммуникация, социально-культурный подход, нормы личности, статус, иностранные языки.

Язык делового общения на протяжении последних лет вызывает все больший интерес. Интерес к языку бизнеса связан с экономической ситуацией: развитием международных экономических связей (в том числе между Россией и Англией) и, следовательно, необходимостью эффективной коммуникации между партнерами. Они являются представителями разных культур и носителями разных языков. Разрабатываются дидактические материалы для преподавания языка бизнеса и курсы по деловой коммуникации.

Англия по праву считается родиной бизнес-лексики, а английские заимствования применяются настолько широко в мире, что трудно найти им аналог.

Во многих работах отечественных и зарубежных исследователей мы находим следующее определение фразеологизма или фразеологической единицы. «Фразеологизм представляет собой семантически несвободное сочетание слов, в которых закреплён определенный смысл и лексико-грамматический состав» [1, с.391]. Они распространены в каждом языке и характеризуются устойчивостью, эмоциональной окрашенностью речи, отражают национальный колорит и культуру. Изучение иностранного языка невозможно представить без изучения фразеологических единиц, поскольку дословный перевод не отражает их явный смысл. Необходимо также отметить, что деловая сфера общения отличается быстротой реакции собеседника, скоростью обмена репликами, идеями и предложениями между коммуникантами [5].

Однако в большинстве работ не уделяется достаточное внимание области фразеологии. Знание фразеологии дан-

ного языка позволяет эффективнее общаться, так как понимание фразеологии означает лучшее знание данной культуры.

Поэтому предлагается разработка курса деловой фразеологии русского и английского языков. При разработке курса предлагается фразеологическая концепция польского учёного Войцеца Хлебды — фразематика, под которой учёный определяет «фразеологию говорящего» (frazeologia padawcy): в центральном пункте исследований стоит человек говорящий по отношению к определённому слушающему в определённой ситуации. Фразематический анализ предполагается в прагматическом направлении: исследуются интенции говорящего и слушающего, их социальные роли и статусы, место, время и условия акта коммуникации, а также погружение акта в дискурс. Эти факторы оказывают влияние на говорящего, ограничивают спонтанность его высказываний, последствием чего является использование общепринятых форм выражения — фразем (frazemy) [1.]. Фраземой считается воспроизводимая в данной ситуации, относительно устойчивая форма выражения определённого содержания, так как конститутивным критерием фразематики является воспроизводимость в данной ситуации [2, с.182–189].

Предлагается выделение следующих групп фразем делового общения:

1) речевые клише, т.е., готовые формулы, имеющие информативно-необходимый характер в соответствии с коммуникативными требованиями [3, с. 588–589], напр.

„Изменения, дополнения настоящего договора производятся **на основании письменного соглашения** Сторон.“

„Changes, additions of this contract are made based on a written agreement by Parties.“ [дословный перевод: **Все изменения и дополнения к настоящему договору требуют письменной формы под угрозой недействительности.**]

3) терминологизмы, т.е. языковые сверхсловные единицы, будучи результатом взаимодействия и взаимовлияния терминологии и фразеологии [3.], например:

акции падают	терминологическое значение: стоимость акций, т.е. ценных бумаг на бирже, понижается	shares fall
	фразеологическое значение: чьи-то акции растут = чьё-то значение понижается	
акции повышаются	терминологическое значение: стоимость акций, т.е. ценных бумаг на бирже, повышается	shares rise
	фразеологическое значение: чьи-то акции растут = чьё-то значение повышается	
иметь на счету	терминологическое значение: обладать определённым количеством денежных средств, находящихся в банке	to have on deposit
	фразеологическое значение:	
	1) иметь в числе боевых трофеев и спортивных побед, наград и т.п. 2) иметь достижения, обычно в профессиональной или публичной деятельности 3) иметь преступную историю	

5) кальки и заимствования из английского в русский язык, являющиеся отражением интернационализации сферы делового общения, например:

Англ.	Рус.
to do the shopping	заниматься шопингом
black knight	чёрный рыцарь
Internet café	интернет-кафе
skim the cream off	снимать сливки
work as a broker	работать брокером
lay-offs	сокращение кадров
take-home pay	чистый заработок
job-seeker	человек, ищущий работу
long-term unemployed	безработный в течение долгого времени
overtime	сверхурочная работа
self-employed person	человек, работающий не по найму
wage earner	наемный рабочий
to be fired	быть уволенным
full-time job	работа, занимающая все рабочее время

7) фразеологизмы свойственные неофициальной речи в деловом общении, например:

подниматься по карьерной лестнице	to climb the career ladder
офисный планктон	office plankton
быть вызванным на ковёр	to be called on the carpet
тёплые местечки	warm towns

Считается, что включение курса фразеологии в курсы обучения деловому общению, способствует значительному повышению языковой компетенции изучающих язык, усилению мотивации и интереса к иностранному языку, а предложенный ключ подачи материала позволит провести его систематизацию, что будет способствовать эффектив-

ному усвоению студентами. Итак, изучение делового английского языка как общепринятого средства общения необходимо, а знание его фразеологии не только упрощает процесс вхождения в профессионально-деловую сферу будущих специалистов, но и помогает понять иноязычную культуру, развить их социокультурную компетенцию.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Шукин А.Н., Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб: “Златоуст”, 1999. — С. 472.



2. Chlebda, W. Elementy frazematyki, wprowadzenie do frazeologii padawcy. Łask, 2003. — С. 188.
3. Винокур, Т. Г. Штампы речевой // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1998. — с. 588–589.
4. Никулина, Е. А., Взаимодействие и взаимовлияние терминологии и фразеологии современного английского языка. — М.: Прометей, 2004. — С. 288.
5. Гутарева, Н. Ю. Обучение английскому языку в социокультурной реальности. Современные исследования социальных проблем. Красноярск: Научно-инновационный центр, № 1 (21), 2015. — 301 с. — с. 215–218.

## Овладение иностранным языком с точки зрения лидера

Гутарева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Нельзя не учитывать важность изучения и сравнительного анализа разных типов личности студента, одна из которых может быть отнесена к лидерам. Наша задача — определить роль лидерской позиции личности студента в процессе изучения иностранного языка. Для достижения поставленной цели используются общетеоретические методы. Результатом этого исследования является подтверждение факта, касающегося необходимости и важности вовлечения студентов в творческие и научно-поисковые работы для развития в них лидерского потенциала. Выводами статьи могут послужить предложения по изучению процессов и особенностей взаимодействия лидера с другими представителями социума и его оценки.*

**Ключевые слова:** лидер, иностранные языки, позиция, лидерство, вуз, статус, успех, личность.

Современный мир нуждается в личностях с высокоразвитыми интеллектуальными и коммуникативными способностями, организаторскими навыками, умеющих добиваться поставленных целей, учитывая потребности, интересы и возможности каждого члена своей команды. Обществу нужны лидеры, готовые к осуществлению своей деятельности на основе личностно-ориентированного взаимодействия, опираясь на идеи гуманного подхода, способные к эмпатии и диалогу на равных.

В связи с этим перед высшим образованием ставится задача формирования конкурентоспособной личности, готовой принять на себя роль лидера, стремящейся к интеллектуальному и творческому саморазвитию, самоопределению и самоактуализации [1, с. 39].

Лидер — это представитель малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия ее членов, или организует вокруг себя группу при соответствии его норм и ценностных ориентаций с групповыми, и способствует организации и управлению этой группой при достижении групповых целей. Лидер — это человек, который сознательно и активно ведет других к достижению поставленной цели [5, с. 3].

Любой человек получает определенные задатки лидера от рождения, но это не означает, что он станет лидером. Чтобы стать лидером нужно достичь соответствующего уровня культуры, образования, жизненного опыта и профессионализма.

Так, первая ступень к лидерству — это культура и образование. Они включают в себя общую культуру (важно знать культуру своей страны, а также разбираться в культурах других стран, национальностей, иметь общие

знания, необходимые для каждого образованного человека), профессиональную культуру (то есть быть профессионалом в своей деятельности), а также иметь опыт дипломатических отношений.

Вторая ступень — это способность преодолевать стереотипы. Для этого нужна внутренняя зрелость, лидер должен всегда ориентироваться на традиционные ценности, но это совсем не означает, что лидер должен поступать традиционно и стереотипно, необходимо уметь варьировать между тем, что является устоем или нормой и тем, что необходимо сделать в тех или иных условиях, чтоб достичь поставленной задачи.

И наконец, третья ступень — это знание своего бессознательного. Психологи утверждают, что человек использует только 10–20% своего умственного потенциала, а весь неиспользуемый объем принадлежит именно зоне бессознательного. Поэтому за свою долгую историю человечество выработало немало различных приемов активизации потенциала, хранящегося в подсознании человека. То есть, настоящий лидер должен постичь свой внутренний потенциал, подчинить его себе и направить его в нужное русло [6, с. 22].

А это значит, что для того, чтобы стать лидером, необходима не только самостоятельная работа, но также и полноценное обучение по формированию и развитию лидерских качеств.

Лидерские качества — это определенные черты личности, характерные для человека, способного управлять окружающими, и необходимые личности для эффективного воздействия на других людей с целью достижения поставленных задач [5, с. 3].

Формировать лидерские качества нужно уже с первых дней обучения в высшем учебном заведении, ведь именно в студенческие годы молодой человек как никогда ранее готов для того, чтобы впитать и усвоить все то, что необходимо, что может дать ему высшее учебное заведение. Ведь студенческий возраст наиболее продуктивен для развития внутреннего потенциала будущего специалиста.

Поэтому при обучении студентов целесообразно использовать разнообразные методы и приемы по развитию качеств лидера. Конечно же, это невозможно сделать в рамках каждой дисциплины и каждого предмета по специальности, но, все же, некоторые учебные предметы определены подходят для такой работы.

Так, на занятиях по иностранному языку можно использовать разнообразные педагогические методы и приемы по формированию лидерских качеств. В частности, при развитии лидерских качеств на занятиях по иностранному языку целесообразно использовать проблемные лекции и семинары, дискуссионные занятия, игровые методы, различного рода тренинги, анкетирования, а также групповые и индивидуальные методы работы.

Кроме того, именно на занятиях по иностранному языку можно в полном объеме использовать такой метод обучения, как групповая работа, ведь одной из целей данной дисциплины является овладение коммуникативной компетенцией. А умение общаться, налаживать диалог не только на родном языке, но и диалог культур является важным качеством настоящего лидера [3].

Лидерская позиция студента важна во многих видах творческих и научно-поисковых работ, таких как:

1. проектная работа;
2. участие в интер-фестивале;
3. подготовка статьи и тезисов;
4. выступление с презентацией;
5. подготовка и защита материала стенгазеты;
6. участие во всевозможных внеаудиторных мероприятиях;

#### Литература:

1. Викулина, М. А. Лидер в студенческой среде: теоретический аспект / М. А. Викулина, А. В. Зорина // Международный журнал экспериментального образования. Педагогические науки. — 2010. — № 10. — с. 39–40.
2. Гутарева, Н. Ю. Межкультурная коммуникация и способы ее развития. Сборник материалов международной научно-практической конференции “Современные научные исследования представителей филологических наук и их влияние на развитие языка и литературы”. — Украина. Львов, 2013. — с. 49–51.
3. Гутарева, Н. Ю. Обучение английскому языку в социокультурной реальности. Современные исследования социальных проблем. Красноярск: Научно-инновационный центр, № 1 (21), 2015. — 301 с. — с. 215–218.
4. Гутарева, Н. Ю. English language training in the social and cultural reality. “Современные исследования социальных проблем”. № 1 Красноярск: НИЦ, 2015. — 196 с. — с. 215–218.
5. Зорина, А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Зорина; ГОУ ВПО “Шуйский государственный педагогический университет”. — Нижний Новгород, 2009. — 24 с.
6. Сельченко, К. В. Психология лидерства: Хрестоматия / К. В. Сельченко. — Минск: Харвест, 2004. — 368 с.

7. проведение экскурсий по городу, круглых столов с приглашенными зарубежными специалистами;

8. проведение разнообразных благотворительных мероприятий;

9. участие в социальной работе;

10. участие в различных научно-исследовательских конкурсах, грантах;

11. участие в академической мобильности университета;

12. участие в семинарах, викторинах, олимпиадах, интеллектуальных играх [4].

На таких занятиях можно научить студента не только говорить на иностранном языке, но и дать необходимую информацию о культуре страны изучаемого языка, об основных традициях и стереотипах, научить понимать людей другой национальности, находить общий язык, а также, в ходе таких занятий важно привить студенту толерантность по отношению к другой культуре и людям — носителям данной культуры.

Все эти качества важны и для лидера. Так как в мире высоких технологий, где границы между странами и государствами стираются, общение является ключевым элементом при достижении намеченных целей [2]. Сейчас трудно представить организацию, где бы, не было партнеров из других стран, поэтому настоящему лидеру, руководителю, необходимо не только владеть иностранным языком, но и развить в себе навыки общения, научиться понимать другой менталитет и принимать других людей и их ценности. А значит, такой предмет, как иностранный язык является важным для каждого, кто стремится достигнуть больших высот в карьере, кто надеется стать настоящим лидером.

Итак, резюмируя вышесказанное можно констатировать тот факт, что современная молодежь современных вузов России имеет больше возможностей и перспектив для реализации своих талантов, врожденных способностей и лидерства, об этом заботится министерство образования, центральная и местные власти.

## Некоторые шаги к модернизации вузовского языкового образования в России

Деева Ольга Владимировна, преподаватель;  
Сидоренко Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Статья посвящена актуализации языкового образования при подготовке инженерных кадров, в частности речь идет о вузовском обучении. Авторы проводят анализ современного состояния языкового образования в техническом вузе, подчеркивая его значимость и актуальность для современного специалиста, а также выделяя противоречия, препятствующие его более интенсивному и эффективному развитию. В заключении авторы формулируют некоторые инициативы по модернизации существующей системы организации и управления языковым образованием в вузе.*

Важнейшим направлением реформирования российского высшего образования является повышение степени соответствия содержания и результатов образовательного процесса тенденциям мирового развития. Одна из них — расширение границ межкультурного, профессионального и научного взаимодействия в процессе решения задач мирового масштаба в рамках международных профессиональных сообществ. Приоритетной задачей образования становится формирование навыков по взаимодействию в условиях глобальных коммуникаций. При этом в международные коммуникации вовлечены не только лингвисты и переводчики, но и специалисты, не имеющие лингвистического образования и специальной языковой подготовки.

Приходит понимание, что современная глобальная коммуникация подразумевает знание не только языка, но и технологий и тактик общения с представителями различных культур и профессий. Успех коммуникации (как письменной, так и устной) зависит от уровня сформированности социально-гуманитарных умений выраженных, как правило, в умении выбора стратегии коммуникации, в умении структурировать и аргументировать собственную позицию, в умении слушать собеседника, вести переговоры, в умении толерантного отношения в условиях межкультурного общения и пр.

Необходимо добавить, что одним из основных умений, выраженных в готовности студентов учиться самостоятельно, является способность студентов использовать навыки коммуникации на иностранном языке, в том числе и для получения дополнительных профессиональных знаний. В связи с языковое образование в техническом вузе приобретает особое значение.

В настоящее время приходится констатировать тот факт, что низкий языковой уровень выпускников является одной из главных причин, не позволяющих реализовать российский научный и производственный потенциал на международных интеллектуальных рынках, что выражается в инертности продвижения российского продукта и в снижении индекса цитируемости российских ученых.

Выявление данных проблем заставило нас обратиться к системе языкового образования, существующей в российских инженерных вузах, и провести анализ ее эле-

ментов с целью детерминации «слабых» позиций, не позволяющих оперативно усилить темпы развития иноязычной коммуникативной компетенции выпускников. В связи с этим был инициирован проект «Модернизация подходов профессионально ориентированного языкового обучения в техническом вузе», поддержанный Федеральной целевой программой «Научно-педагогические кадры инновационной России». Проект позволил провести ряд значимых исследовательских работ по разработке мер улучшающего вмешательства в существующую систему языкового обучения. Представим подробнее некоторые результаты проекта.

Начнем с существующих проблемных сторон и обозначим их через противоречия, которые условно можно разделить на четыре группы, это:

1) *методологического уровня* — между социальным заказом на необходимый уровень профессиональной иноязычной компетенции современного инженера и неготовностью традиционной системы языковой подготовки неязыковых/технических вузов обеспечить достижение заданного уровня, что может объясняться устаревшей методологией отбора содержания обучения и дидактического инструментария его реализации;

2) *нормативного уровня* — между квалификационными требованиями к профессиональной компетентности инженеров, предъявляемых при приеме на работу в крупные международные компании, и требованиями Примерной программы по иностранным языкам для неязыковых вузов, а также несоответствие требований по ИЯ между школой и вузом;

3) *содержательного уровня* — между содержанием профессиональной составляющей языковой подготовки и необходимостью в актуализации этого содержания;

4) *дидактико-методического уровня* — между необходимостью в разнообразии образовательных технологий и методов, приближенных к методам профессиональной деятельности, и недостаточной научно-методической обеспеченностью языкового образования в технических вузах, включая кадровый потенциал.

Разрешение данных противоречий возможно при следующих условиях:

1) пересмотр потребностей целевой группы студентов;

2) анализ ресурсной и методической базы языкового образования;

3) выявление условий «возможного» и «невозможного» реформирования системы языкового образования России;

4) проведение сопоставительного анализа аналоговых системы языковой подготовки среди российских вузов и вузов за рубежом; оценка их эффективности; заимствование удачных практик;

5) разработка рекомендаций по актуализации принципов отбора и создания методических учебных материалов;

6) пересмотр целей и задач в подготовке будущих преподавателей иностранного языка.

В процессе работ мы пришли к выводу, что при выявлении потребностей целевой группы недостаточно руководствоваться нормативными документами ФГОС, отражающими квалификационные требования и компетенции той или иной категории специалистов. Помимо этого необходим выход на интеллектуальный рынок труда для понимания рабочих процессов профессиональной деятельности инженеров. Стоит сказать, что полученные результаты анкетирования и интервьюирования заставили нас пересмотреть свое отношение к списку тех ключевых компетенций, которые свидетельствуют о готовности специалистов осуществлять иноязычное профессиональное общение.

Так, навык письменной коммуникации с периферийных позиций переместился на главенствующие, выместив при этом традиционный стереотип — навык говорения. Оказалось, что реальные условия и потребности «рабочей» коммуникации задают формат корпоративной и межкультурной переписки, именно этот канал связи используется для обсуждения заказов и требований и координирования процессов программных и системных разработок (если говорить о компьютерной технике и информационных системах). Навык технического перевода никак не учитывается Примерной программой по иностранному языку для неязыковых вузов [1], но при этом к потребности перевода, преимущественно письменного, инженеры/программисты обращаются ежедневно.

Также удалось выяснить позицию работодателя относительно их неготовности материально стимулировать сотрудников в повышении языковой компетентности. Так, например, в одном из интервью представитель крупной фирмы, обращаясь к административному аппарату вузов, сказал: «научите их английскому языку и математике, а профессии мы их научим сами» [2].

При обращении к формулировке целей программы по иностранному языку (ИЯ) в техническом вузе мы обнаружили некую формальность определений. Например, иноязычная компетенция — это уровень владения ИЯ, достаточный субъекту для осуществления иноязычного общения. Возникает вопрос, что подразумевается под достаточным уровнем владением ИЯ? Будет ли это достаточным, если коммуникация осуществляется на уровне

«я понимаю и могу ответить несложными высказываниями», или же «я понимаю и могу поддержать любую беседу», «я понимаю и могу дискутировать на профессиональные темы», «я понимаю и могу дискутировать по проблеме и аргументировать свою позицию». Ответы могут быть утвердительным на любую предложенную интерпретацию понятия «достаточный уровень владения ИЯ». Поэтому, возникла потребность поиска методически обоснованного определения «иноязычной коммуникативной компетенции».

Как известно, содержание обучения детерминруется потребностями отрасли, поэтому мы провели корреляцию между выявленными позициями работодателей, сотрудников компаний, студентов, вузовских преподавателей-предметников и требованиями ФГОС для методического определения иноязычной компетенции. Данная компетенция была выражена несколькими умениями и сформулирована, преимущественно, как готовность к действию [3].

Определение компетенции и детализация умений позволили нам сформировать принципы отбора содержания. Помимо традиционных дидактических принципов, для языкового образования мы актуализировали: принцип модульности обучения, принцип аспектно-ориентированного обучения, принцип корпоративности между преподавателем и студентом.

На основе выявленных позиций, результатов анализа аналоговых систем языкового образования за рубежом и анализа имеющихся ресурсов, были обозначены приоритетные аспектно-речевые умения, формирование и развитие которых может способствовать формированию и развитию коммуникативной базы обучающихся, обогащению знаний и практик введения определенных видов коммуникации. Так, приоритетность была отдана таким видам речевой деятельности как:

1) дебаты (построение аргументации, парирование аргумента, критический анализ);

2) технический перевод (методы и особенности технического перевода, ошибки переводчика);

3) академическое письмо (электронная переписка, текущий отчет, исследовательская работа);

4) виды коммуникации — способы и манеры (светский разговор, публичное выступление, переговоры);

5) презентация результатов (планирование, организация, реализация);

6) аудирование как подготовка к программам академической мобильности, конференциям, семинарам.

Принимая во внимание выбранные направления, и понимая их содержательную разобщенность, мы пришли к выводу, что включение их в один учебный курс невозможно и противоречит всем методическим и дидактическим правилам. В этой связи, мы обратились к принципу модульности организации обучения, что поддерживает возможность рассмотрения отдельной темы в рамках предметной области как самостоятельной логически и структурно завершенной информационной единицы, ко-



торая обладает узлами сопряжения с другими информационными единицами. Модуль имеет собственное программное и методическое обеспечение, направленное на формирование необходимых знаний, умений и навыков в определенном отрезке учебного времени, и завершается формой контроля [4].

В связи с невозможностью изменить условия обучения системы образования (они подчинены нормативным документам — программам и учебным планам), мы можем варьировать содержательный уровень, сохраняя при этом обязательный минимум, определенный Примерной программой по ИЯ в неязыковых вузах [2]. Зарубежные вузы давно используют такую практику, что заключается в предложении выбора учебных курсов на основе личностных потребностей студентов, о чем свидетельствуют анализы систем языкового образования за рубежом и личные наблюдения [5].

Однако решение проблемы отбора содержания еще не выполнило миссии решения проблемы эффективности обучения. Эффективность, на наш взгляд, определяют несколько показателей, среди них: а) мотивация контингента обучающихся; б) учебно-методическое обеспечение курса; в) квалификация преподавателей. Как нам кажется, первый показатель будет не всецело, но напрямую, зависеть от двух других.

К сожалению, приходится констатировать, что педагогические вузы, выпускниками которых являются преподаватели ИЯ в большем своем числе, не готовы реализовывать обучение по таким модулям как академическое письмо, технический перевод, дебаты, подходы к созданию презентации в силу того, что преподаватели сами не владеют данными компетенциями. Образовательные программы подготовки, существующие на данный момент в педагогических вузах, просто этого не предусматривают. Но оно и не удивительно, ведь педагогические вузы готовят школьных учителей, и ни один вуз России не готовит преподавателей иностранного языка для технического вуза. Поэтому, ни одна программа подготовки преподавателей не предусматривает изучение методик преподавания обозначенных выше модулей.

Остается один выход, осуществлять собственное образование в процессе образования других. Иными словами, реализовывать принцип — учиться через всю жизнь. Поэтому в рамках Проекта были организованы семинары по письменной коммуникации, переводу, дебатам, с привлечением специалистов предметных областей.

Семинары позволили сформировать представление о месте и роли того или иного языкового навыка и определить способы его формирования и развития при обучении студентов технического вуза. Изучение дополнительной методической литературы позволило участникам Проекта, разработчикам учебных материалов подготовиться концептуально к проектированию и разработке методических ресурсов.

Целью разработчиков являлось не подобрать тематический материал, сопровождаемый традиционным

набором тренажерных упражнений, а ориентировать студента на формирование определенного навыка и сформировать этот навык на языковом материале.

Изучая теоретико-методологические основы методик преподавания иностранного языка для специальных целей, мы пришли к выводу, что российская языковая школа не в полной мере готова реализовывать данное обучение в традиционном его понимании, т.е. обучать ИЯ на контексте предметной области. Для этого, по меньшей мере, необходимо быть специалистом этой области. Поэтому, некоторые вузы находят выход в организации специализированного обучения преподавателей ИЯ на профильных кафедрах. Теоретически это звучит красиво, однако, практически трудно реализуемо, так как условия распределения учебных поручений, существующие на кафедрах ИЯ, свидетельствуют о том, что у одного преподавателя может быть нагрузка как в группах физиков, так и энергетиков, химиков, машиностроителей. Возникает вопрос об оптимизации и эффективности распределения ресурсов и решения пока не найдено.

К сожалению, система языкового образования России еще не готова перенять практику, например, Европейских вузов, когда иностранный язык преподается носителями языка по их специализациям. Например, человек, отработавший в отрасли налогообложения, способен передать не только языковую составляющую, но и квалифицированно объяснить терминосистему, организовать дискуссии по предметной области и оценивать при этом не только лингвистическую компетенцию, но и профессиональную.

Опираясь на данные заключения, мы пришли к выводу о необходимости пересмотра подходов к профессионально ориентированному иностранному языку. Целями обучения должно стать формирование отдельных навыков коммуникации, что возможно, когда преподавателем задается форма навыка, а наполнение этой формы становится собственной задачей студентов. Однако любая форма должна иметь основу, поэтому отказаться от традиционной модели обучения в условиях ограниченных возможностей создания языковой среды, мы не можем. Поэтому, в рамках Проекта, была предложена модель языкового образования для технических вузов, подразумевающая иерархию уровней подготовки, но не по уровням владения ИЯ, как это было ранее, а по потребностям личностной и профессиональной коммуникации субъектов учебного процесса.

Реформы системы высшей школы России в настоящее время направлены не только на модернизацию содержания и подходов к обучению, но и на организационные условия обучения, что подразумевает переход от традиционной модели трансляции знаний на модель получения знаний самостоятельно под руководством преподавателя, кто выступает уже больше в лице консультанта, нежели источника информации.

В связи с этим системе приходится пересматривать существующие механизмы передачи знаний, создавая новые

формы и технологии обмена ими. Принимая это во внимание, языковое образование оказывается в более затруднительном положении в отношении поиска оптимального инструментария для организации самостоятельной работы исследовательского типа в сравнении с такими предметами как физика, математика, история, философия.

Иностранный язык — это не только знание определенного регистра речи и грамматического строя языка, это межличностная коммуникация. Обучение коммуникации в виртуальных информационных средах нельзя назвать эффективным, потому как в процессе коммуникации, как в канале передачи информации, должны быть задействованы как минимум два субъекта.

Попытки создания дополнительных электронных ресурсов нашли свое отражение в мероприятиях по Проекту. Было создано 3 платформы в информационно-образовательной среде MOODLE, содержащие учебные материалы и дополнительные визуальные ресурсы к разработанным модулям. Как правило, данные разработки находят положительные отклики среди студентов и преподавателей, потому как первые имеют возможность удаленного обучения, а вторые — возможность получения дополнительного времени для аудиторной работы. И для тех и других это, безусловно, является средством, способным повысить эффективность обучения за счет интенсификации учебного процесса.

Приходится констатировать тот факт, что внедрение информационных образовательных платформ является достаточно инертным делом для российской системы высшего образования, что может быть сравнено с революционной ситуацией, когда верхи не хотят, а низы не могут. Существуют единичные примеры в вузах открытых образовательных ресурсов, все остальные размещены в закрытых информационных или виртуальных системах.

Второй проблемой может быть выделен менталитет российских студентов, для которых пока высшей мерой мотивации является получение зачета, а не знаний. К со-

жалению, Проект не позволил решить данные проблемы, потому как создание открытой системы образовательных ресурсов по примеру MIT (Massachusetts Institute of Technology) — грандиозная задача, имеющая совсем иные масштабы.

Подводя итог, определим меры улучшающего вмешательства в систему языкового образования в техническом вузе и выразим их в виде гипотезы. Система языковой подготовки в технических или неязыковых вузах России может быть более эффективной, если будут:

1) внесены уточнения в рабочие программы по ИЯ с учетом перспективных потребностей трудового рынка целевой аудитории;

2) скоординированы этапы языковой подготовки между курсами не только на уровне владения ИЯ, но и на уровне взаимодействия компонентов «Я-личность», «Я-общество», «Я-часть корпоративной культуры», «Я-исследователь»;

3) учтены принцип вариативности, модульности, гибкости, системности, интегративности обучения;

4) создана учебная профессиональная языковая среда с использованием инновационных педагогических технологий;

5) внесены изменения в программы подготовки преподавателей ИЯ, реализуемые в настоящее время в педагогических вузах России.

В заключение обозначим, что разработанные теоретические и практические материалы в рамках Проекта по модернизации языкового образования в технических вузах являются своевременным ответом на требования высшей школы и Российского правительства в отношении подготовки высококвалифицированных инженерных кадров будущей России. Участники Проекта выражают признательность Фонду за поддержку научной идеи в развитии языкового образования и высказывают убеждения о необходимости дальнейшего развития данной прикладной области.

#### Литература:

1. Примерная программа «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов», разработано Научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ (протокол № 5 от 18 июня 2009 г.).
2. Дополнительные экзамены в вузы могут обернуться недобром для первокурсников. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ug.ru/article/708>.
3. Государственный образовательный стандарт 3-го поколения высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавра 230400 «Информационные системы и технологии». — М., 2009. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://fond.tpu.ru/fond/fgos\\_3.html](http://fond.tpu.ru/fond/fgos_3.html).
4. Ямшанова, В. А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. — № 5. — 2006. — С.6–22.
5. Сидоренко, Т. В., Игна О. Н. и др. К анализу языкового образования в зарубежных неязыковых вузах // В мире научных открытий. — 2012 — № 9.3 (33). — с. 97–118.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенюшкин Н. С.  
Ткаченко И. Г.  
Яхина А. С.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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