

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

Учёный

научный журнал

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



OF THE
ADVANCEMENT
AND
PROFIC
Learning
OR THE
PARTIT
of
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 XIII

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

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

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

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

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

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

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Деева О. В., Сидоренко Т. В.

Некоторые особенности работы в электронной образовательной среде MOODLE при обучении иностранному языку 1337

Доржиева С. Б., Тумакова Н. А.

Система упражнений для развития умений диалогической речи: общая характеристика ... 1340

Ерохин А. А., Куимова М. В.

To the issue of authentic video materials in foreign language teaching 1342

Зиновьева Г. А.

Изучение развития наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью 1343

Казакова М. А.

Загадочный пространственный мир 1346

Калаева Д. С., Куимова М. В.

О возможностях Skype в обучении иностранным языкам 1349

Карбышева К. С., Никонова Е. Д., Кобзева Н. А.

Обучение иностранным языкам на базе межкультурного подхода 1350

Каргина Е. М.

Дифференциация функций грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе 1352

Каргина Е. М.

Анализ процесса обучения иноязычному связному высказыванию в неязыковом вузе 1354

Каргина Е. М.

Особенности обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи в неязыковом (техническом) вузе 1356

Ковальчук О. М.

Наши пернатые соседи 1358

Комарова Е. В.

Обучение реферированию профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке в вузе 1360

Кошелева Е. Ю., Подворчан Ю. А., Яруллина А. Р.

Адаптация первокурсников к университетской жизни: факторы стресса и механизмы поддержки 1362

Краснова Т. И.

Вики технологии в организации самостоятельной работы на платформе Moodle 1364

Краснова Т. И.

Взгляд на электронное обучение через призму трансформации образования 1368

Краснова Т. И.

Моделирование асинхронного обучения 1371

Краснова Т. И.

Геймификация обучения иностранному языку 1373

Краснова Т. И.

Сотрудничество и кооперация в электронном образовательном пространстве 1375

Краснова Т. И.

Электронное обучение с помощью PowerPoint 1378

Кремса А. А.

Полиmodalный характер мотивации как фактор активизации к изучению профессионально-ориентированных иностранных языков 1381

Култаева Ф. Э.

Новые педагогические подходы к изучению иностранного языка 1383
New pedagogical methods on learning foreign language 1383

Курбонов М. Т., Сафаров Ф. Б. Методика анализа селективности тестовых заданий, используемых при рейтинговом контроле знаний студентов 1385	Логинова А. В. Профессиональный стресс и синдром профессионального выгорания в педагогической деятельности 1408
Лапкина А. В. Формирование личности ребенка в педагогике Я. Корчака 1387	Лупандина М. В. Проблема формирования профессионализма педагога дополнительного образования (в сфере технического творчества) 1410
Литвинова О. В., Шенбергер И. А., Фомичёва И. Б. Интерактивный метод обучения 1390	Майнагашева Г. Т., Жуйкова Т. П. Дидактические игры и упражнения как средство формирования пространственного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня 1413
Логинова А. В., Кузнецов А. И. Студенты настоящего и будущего и их влияние на систему обучения 1392	Мальцева В. Р., Тумакова Н. А. К вопросу об обучении старшеклассников диалогической речи на иностранном языке: задачи и подходы 1416
Логинова А. В., Отбанов Н. А. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка 1395	Маметьева Е. С. Здоровье школьников как фактор национальной безопасности 1418
Логинова А. В., Шепелева А. Д. Массовые открытые онлайн курсы как автономная среда для изучения иностранных языков 1397	Мантина А. Ю., Никонова Е. Д., Кобзева Н. А. "Soft skills" cultivating at EFL classes 1421
Логинова А. В. Смешанное обучение: причины нежелания преподавателей использовать современные технологии в образовательном процессе 1399	Маркова Н. А. Из опыта реализации принципов лингводидактического тестирования в техническом вузе (часть 1) 1422
Логинова А. В. Навыки преподавателя 21 века как условие и показатель качества образовательного процесса 1402	Маркова Н. А. Из опыта реализации принципов лингводидактического тестирования в техническом вузе (часть 2) 1425
Логинова А. В. Ключевые вопросы и проблемы интеграции технологий в процесс обучения 1405	Маркова Н. А. Из опыта оценивания результатов обучения иноязычному общению студентов технического вуза: методы интерпретации результатов (часть 1) 1427

ПЕДАГОГИКА

Некоторые особенности работы в электронной образовательной среде MOODLE при обучении иностранному языку

Деева Ольга Владимировна, преподаватель;
Сидоренко Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Авторами выявляются проблемы, препятствующие эффективной и быстрой интеграции электронных образовательных сред; предлагаются некоторые стратегические инициативы по их решению.

За последние годы информационные технологии стали тем революционным началом, которое коренным образом повлияло на возможность практической реализации обеих тенденций современной педагогики высшей школы — гуманистической и технологической. В психолого-педагогической литературе существует большое количество работ, посвященных проблемам внедрения и оптимального использования возможностей информационных технологий в целях повышения эффективности обучения. Опыт коллег по применению информационных технологий дает основание утверждать, что при их использовании в обучении раскрываются резервы образовательного процесса, интегрируется взаимодействие преподавателя и студентов, формируются и развиваются стратегии самостоятельного и автономного обучения. Важным условием успешной реализации перечисленных преимуществ является выбор правильной модели обучения, основанной на интеграции традиционных и инновационных подходов [1]. Рассмотрим некоторую практику применения информационных ресурсов при обучении иностранному языку в условиях вуза.

Внедрение электронных информационных ресурсов в обучение иностранному языку в вузе позволило расширить спектр возможностей языковой практики, благодаря системам мультимедиа за счет встраивания в единую систему различных текстовых материалов, функций, опций, приемов обработки гипертекстовой информации [2]. При этом следует сказать, что существует противоречие между установленным дидактическим потенциалом компьютерных технологий при обучении иностранному языку и недостаточно разработанной научно обоснованной методикой их использования. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы обучаемых, частичный отказ

от традиционной модели занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения и увеличение внимания на формирование творческих способностей, которые параллельно отвечают за формирование самостоятельности и ответственности за выполняемую работу. [3].

Несмотря на то, что современные технологические возможности предоставляют очень значимые для обучения средства, специальных программ, удовлетворяющих стандартам качества образования, не так много. Одна из основных причин — недостаточное внимание разработчиков к лингвометодическим требованиям, которым должны отвечать учебные материалы, размещенные и используемые в качестве учебных в компьютерно-опосредованной среде. Требования, предъявляемые к качеству обучающих программ по иностранному языку, складываются из следующих аспектов:

- общедидактические (индивидуализация обучения, активная роль обучающегося и др.);
- лингвистические (правильность и нормативность используемого языка);
- методические (коммуникативная и профессиональная направленность обучения);
- электронно-дидактические (интерактивность обучения, модульное построение содержания материала, мультимедийность подачи учебной информации). Рассмотрим обозначенные требования подробнее [4].

Принцип индивидуализации достаточно известен в педагогической науке. Он давно обсуждается исследователями и при видимых и очевидных достоинствах имеет, на наш взгляд, некоторое противоречие. С одной стороны, доминирование коллективной формы обучения (групповое обучение, ролевые игры, проектные работы), с другой — акцент на индивидуальные особенности и потребности обучающегося. Редуцирование данного проти-

воречия мы видим в правильном сочетании и использовании различных форм индивидуализации обучения. Для достижения данных целей наиболее подходят электронные комплексы, позволяющие выбирать собственный темп работы и интенсивность обучения [5].

Особую обучающую функцию при обучении языку должен выполнять интерфейс учебных программ. Одним из методических требований к интерфейсу является использование изучаемого языка. При обучении язык одновременно является и целью изучения и средством взаимодействия, поэтому для максимального погружения в среду, для приобретения навыков автоматизма в использовании языка, рекомендуется 100% его применение при выполнении тренинговых заданий. Поскольку интерфейс программ служит средством взаимодействия с обучающимся, изучаемый язык должен быть представлен в интерфейсе очень последовательно: от названий пунктов меню, формулировок заданий, инструкций по работе с программой до оценки действий обучающегося, как в текстовом, так и в звуковом формате [6]. Необходимо помнить, что выбор интерфейса является одной из самых сложных и ответственных задач. Программа не должна содержать отвлекающих элементов, всё внимание студента должно быть сосредоточено только на изучаемом материале.

Можно с уверенностью сказать, что выучить иностранный язык только с помощью таких электронных учебников не представляется возможным. Это скорее помощник и консультант, нежели экспресс-метод изучения языка. Использование электронного ресурса или информационной платформы предоставляет студентам целый ряд преимуществ, а именно:

- доступность обучения в любое удобное время;
- отсутствие проблем приобретения учебных материалов и пособий.

Для реализации задач по повышению эффективности организации самостоятельной работы студентов (СРС) создаются учебные материалы в системе MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая ориентирована на коллаборативные технологии обучения. Данные технологии позволяют организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач и осуществлять взаимообмен знаниями. Основная цель применения данной системы — это создание информационно-образовательной среды, погружение в которую позволит существенно повысить эффективность получаемых знаний и уровень организации процесса обучения [4].

Проанализировав научно-методическую литературу, посвященную исследованиям в данной области, мы пришли к выводу, что не существует единой точки зрения относительно структуры сетевого электронно-методического комплекса. Чаще всего, это индивидуальная позиция разработчиков, которая зависит от конкретных целей курса, целевой группы студентов, их информационной компетентности и компетентности преподавателя.

В процессе разработки учебных модулей мы придерживались цели, направленной на организацию педагогиче-

ских условий скоординированной и управляемой СРС. Поэтому было принято решение включить в модуль как обязательные для изучения, так и дополнительные, разделы учебного материала. Под обязательными разделами понимаются: электронные учебные материалы для студентов, учебные аудиовизуальные приложения. Под дополнительными разделами подразумеваются глоссарий терминов, дополнительные тексты для чтения, руководствующие материалы для самостоятельных проектных работ, дополнительные интернет-ресурсы и справочные материалы.

Структурными компонентами каждого модуля являлись: текстовая страница, ссылка на файлы, которые содержат в себе различные виды тестовых заданий. Тестовые задания оцениваются автоматически, к тому же система продуцирует рейтинг результатов обучающихся с тем, чтобы они могли видеть и самостоятельно оценить свой прогресс. Данная модульная среда позволяет структурировать тесты по категориям для более удобной работы. Так, например, преподаватель может автоматически настроить количество попыток для сдачи теста и размещать свои комментарии и комментарии обучающихся как к отдельным ответам, так и ко всему тесту.

Для совершенствования навыков устной и письменной речи мы использовали такую опцию как «форум». Студенты и преподаватели имели возможность просматривать дискуссии в разных режимах отображения: древовидно (возможность читать сообщения всех участников) и плоско (возможность читать ответы только на свои комментарии).

Другой важной функциональной особенностью «форума» является обеспечение обратной связи с пользователем, поэтому каждое задание, текст или результаты теста можно прокомментировать. Наличие такой системы позволяет вносить коррективы и дорабатывать материал до требований пользователей.

Таким образом, возможности платформы MOODLE позволяют перейти к качественному изменению содержания обучения. Разнообразие ее ресурсов открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной, интересной форме и потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения языку, основанного на принципе гибкости и вариативности, что позволяет студентам определять траекторию изучения предмета самостоятельно.

Однако оказалось, что, как процесс разработки, так и сам этап внедрения требуют многочисленных усилий и определенной подготовки не только со стороны преподавателя, но и со стороны студентов. Среди возникших проблем существует неоднозначность понимания, в какой степени данный ресурс должен интегрироваться с традиционной системой и методами обучения. При этом мы размышляли и о том, какие интерактивные подходы/занятия/задания могут обеспечить качественное усвоение базисных компонентов, содержащихся в программе по иностранному языку.

Как показала практика внедрения разработанных модулей, речевая деятельность студентов и лежащие в её основе языковые умения не являются основными труд-

ностями. Первая трудность, с чем столкнулись студенты, оказался сам ресурс. По мнению студентов, они не являются достаточно уверенными пользователями, и это мешает им при работе с электронными системами. Поэтому, первым выводом, обозначенным в качестве корректирующих мероприятий, был учет уровня подготовленности студентов к использованию такого рода ресурса.

Для выявления иных потенциальных трудностей, возникающих у студентов при использовании ресурса, было проведено анкетирование, результаты которого позволили не только осмыслить замечания, но и найти некоторые решения для более эффективного внедрения данной практики. Частое замечание студентов свидетельствовало о том, что зачастую цель задания неясна, нечетко сформулирована, имеет длинное текстовое звучание. Второе — не всегда студенты обеспечены соответствующей технической поддержкой, что говорит о невозможности массового запуска данного ресурса в качестве основного учебного материала. Третье — низкое участие преподавателя, нет обоюдной заинтересованности, что сводится к тому, что дано задание, попробуйте его выполнить. Четвертое — эффективность мониторинга, менталитет российских студентов таков, что каждое действие должно быть контролируемо и оценено.

Базируясь на многочисленных исследованиях, посвященных теории и практике создания электронных учебников, программ и учебно-методических комплексов, а также анализе результатов фрагментарной апробации собственных учебных материалов, были сделаны следующие выводы:

1) низкая инициативность и заинтересованность в изучении у обучающихся в большой степени объясняется неумением самостоятельно организовать свою учебную деятельность;

2) при правильной организации учебного процесса повышается мотивация самоподготовки обучающихся и является сознательное отношение к изучению предмета;

3) наличие заданий, предусматривающих самостоятельность, инициативность студентов и сотрудничество, способствует интенсификации учебного процесса и, как следствие, повышению качества получаемых знаний;

4) наличие хорошо разработанной компьютерной программы не облегчает работу преподавателя, а усложняет ее;

5) основные преимущества использования компьютерных технологий в обучении иностранному языку заключаются: в интерактивной связи с образовательной средой; разнообразии форм и режимов работы; гибкости методов обучения; возможности регулирования скорости обучения, интенсивности и оптимизации учебных нагрузок; информационной насыщенности; оперативном обновлении учебных материалов и наличии обратной связи.

В заключение отметим, что важность перехода на электронные образовательные ресурсы и среды в условиях университетского образования не требует дополнительной аргументации. Это продиктовано не только целями программы развития университета как ведущего вуза, но и потребностью формирования таких важных качеств как мотивация к учению у студентов, сознательность при выборе траектории обучения, умений распределять и управлять собственными академическими свободами. При этом переход с традиционной формы обучения в область свободного образовательного пространства не так прост и требует немало усилий в нахождении оптимальных механизмов управления данным процессом. На сегодняшний день сложился неплохой задел на базе интеграции опыта и теоретических подходов к проектированию учебных курсов, где учебная нагрузка равномерно и дидактически обоснованно распределяется между моделью традиционного обучения и обучения с использованием электронных ресурсов. Современные студенты уже ожидают наличие информационных технологий и систем, сопровождающих основной учебный курс или модуль.

Литература:

1. Сидоренко, Т. В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. с. 207–210.
2. Краснова, Т. И., Сидоренко Т. В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. — 2014 — Т. 17 — № 2. — С. 403–413.
3. Буран, А. Л. Использование средств информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению / А. Л. Буран // Вестн. Томского гос. пед ун-та. 2011. № 6 (108). с. 93–95.
4. Бехтерев, А. Н., Логинова А. В. Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку // Открытое образование. 2013. № 4. С.91–97.
5. Banados, E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. 2006. № 23 (3). P. 533–550.
6. Попов, П. П., Черкасова И. И. Возможности дистанционных образовательных технологий на базе MOODLE, ADOBE CONNECT, MOOCS в развитии инновационного мышления субъектов образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL www.science-education.ru/109-9268 (дата обращения: 29.04.2014).

Система упражнений для развития умений диалогической речи: общая характеристика

Доржиева Сарюна Булатовна, студент;
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: система упражнений, диалогическая речь, языковой материал, анализаторы, речемыслительная деятельность, репродукция, рецепция.

В методике обучения иностранным языкам многими специалистами отмечается, что одним из наиболее существенных пробелов является отсутствие упорядоченной системы упражнений, хотя для создания этой системы принимались, продолжают приниматься и будут осуществляться неоднократные тщательные попытки, поскольку обучение устной речевой деятельности представляет собой довольно трудоемкий образовательный процесс, в котором как педагог, так и обучающийся стремятся достичь поставленных коммуникативных целей.

Так, например, И. В. Рахмановым выделяются следующие типы упражнений:

- по их назначению упражнения могут быть
 - языковыми
 - речевыми
 - рецептивными
 - репродуктивными
 - учебными
 - естественно-коммуникативными
 - тренировочными
 - контрольными [6].

К языковым упражнениям можно отнести всякое упражнение, предназначение которого — это первичное ознакомление с новым языковым материалом с направленным вниманием обучающегося на усвоение формы этого материала, значения и употребления [2].

Языковые обеспечивают обучающихся возможностью концентрации всего внимания на определенном явлении языка, выстроить синтагматические и парадигматические связи с другими языковыми явлениями и постепенно выработать представление о системе того языка, которым обучающиеся овладевают.

Речевые упражнения представляют собой такие упражнения, где всё внимание сосредоточено на содержательной части высказывания. В речевых упражнениях тренировочная работа относится к содержательной стороне речи. При выполнении речевых упражнений произвольное внимание обучающихся сосредоточено на содержательной части высказывания, в то время как форма высказывания является объектом произвольного внимания [5, с. 1234]. Основное предназначение речевого упражнения — это спонтанное использование заученных языковых явлений в речи, зачастую без осознания их непосредственно в сам момент речевой деятельности.

Рецептивные и репродуктивные упражнения связаны с дифференцированием двух видов языковой деятельности: пониманием на слух и говорением. В процессе прослушивания человек старается проговорить услышанное им во внутренней речи, когда человек говорит, то он слушает собственную речь. Тем не менее, при восприятии речи на слух ведущей является рецепция, а при говорении — репродукция.

Рецептивные упражнения служат для развития понимания иностранной речи на слух (аудирование).

Репродуктивные упражнения предназначены для обучения говорению и имеют под собой определенную трудность, поскольку обучающийся должен думать, прежде всего, о содержательной стороне речи, затем следует извлечение из собственной памяти всего того языкового материала, который будет соответствовать задуманному обучающимся высказыванию.

Учебным упражнением считается такое упражнение, которое выполняется с целью усвоения отдельных явлений или развития умений устной речевой деятельности.

Говоря о естественно-коммуникативных упражнениях, то основное отличие от учебного типа состоит в том, что в основе естественно-коммуникативных упражнений заложен естественный стимул для речи на иностранном языке [3; 7].

Тренировочные упражнения вполне логично противопоставляются контрольным, поскольку основное назначение упражнений тренировочного типа заключается в изучении, а упражнений контрольного типа — к проверке усвоенного. Контрольные упражнения служат для проверки знаний, умений и навыков обучающихся.

- По способу выполнения упражнения могут быть
 - устными
 - письменными
 - одноязычными
 - двуязычными
 - механическими
 - творческими
 - классными
 - домашними
 - программированными
 - непрограммированными
 - индивидуальными
 - парными
 - хоровыми [4; 6].

Устные упражнения отличаются от письменных как по количеству анализаторов, задействованных в их выполнении, по типу памяти, принимающей участие в запоминании материала, так и по мыслительным операциям. Устные упражнения противопоставляются письменным и указывают на то, что при их выполнении ведущие анализаторы — это моторный и слуховой. В письменных упражнениях ведущими анализаторами являются двигательные (движение руки, зачастую сопровождаемое внутренней артикуляцией обучаемого).

Одноязычные упражнения дают возможность непосредственного ассоциирования предмета и явления окружающей действительности с их наименованиями на иностранном языке, двуязычные же упражнения представляют собой перевод на родной язык (переводные упражнения).

Механические упражнения бывают для заучивания отдельных частей материала без опоры на семантические связи и упражнения, в которых имеются смысловые связи между отдельными частями материала.

Творческие упражнения всегда подразумевают какое-либо действие с языковым материалом или его смысловую обработку.

Классные упражнения имеют под собой цель ознакомления обучающегося с новым грамматическим материалом, а частично с новой лексикой и предназначены для развития навыков устной речи.

Домашние (самостоятельные) упражнения нацелены на тренировку объясненного в аудитории материала: грамматического, фонетического и частично лексического.

Программированные упражнения отличаются от непрограммированных тем, что первые предполагают определенное решение, выбор которого определяется предстоящим действием.

Непрограммированные упражнения подразумевают решение какой-либо поставленной задачи с разнообразным набором её решений.

Индивидуальные упражнения, как правило, являются преобладающими и служат как для усвоения языкового материала, так и для развития навыков устной речи.

Парные упражнения — это разновидность индивидуальных, недостаток первых заключается в том, что зачастую бывает сложно проконтролировать правильность речи обучающихся.

Хоровые упражнения ограничены в использовании и их главное предназначение — это усвоение обучающимися произношения иностранного средства коммуникации [4; 6].

Литература:

1. Гурвич, П. Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе // ИЯШ, 1973, № 5.
2. Жилинская, А. В., Сенцов А. Э., Трунтягин А. А. Трансформация идеологии в мире политики // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — с. 968–970.
3. Лобанова, Е. Ю., Тумакова Н. А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1201–1203.

Несомненный интерес представляет система упражнений, предложенная Г. Палмером. В ней различаются чисто рецептивные, рецептивные и репродуктивные упражнения.

Рецептивные подразделяются на неосознанные и сознательные упражнения. Рецептивные упражнения и репродуктивные предполагают не только восприятие, но и репродукцию речи обучающихся. Здесь различают три вида упражнений: повторение вслед за преподавателем, условная беседа, естественная беседа.

Наряду с классификациями И. В. Рахманова и Г. Палмера, И. А. Грузинская различает следующие 4 типа упражнений:

- фонетико-орфографические;
- грамматические;
- словарные;
- упражнения в создании активных навыков.

Внутри этих типов наблюдается строгое соблюдение последовательности: сначала обучающимся предоставляются упражнения рецептивного характера, где задачей учащегося является выяснение или выбор какого-либо явления из предоставленного ему языкового материала. Далее упражнения носят полурепродуктивный характер: в них происходит дополнение или частичное изменение данного обучающемуся образца и в самую последнюю очередь обучающемуся предлагаются упражнения для самостоятельного воспроизведения пройденного языкового материала.

В духе И. А. Грузинской выстраивает свою систему упражнений П. Б. Гурвич, подразделяя их на

- формальные;
- формально-содержательные;
- содержательно-формальные;
- содержательные

К формальным автор относит большинство упражнений с изолированными словами; в формально-содержательных упражнениях основное внимание обращено на форму, сопряженную с определенным контекстом; в содержательных основным является содержание, но при этом осознается учебный характер речевых действий; содержательные упражнения сосредотачивают все внимание обучающихся на содержании и обучающиеся не получают каких-либо специальных лексических заданий (естественный диалог, пересказ) [1].

Таким образом стоит отметить, что не существует какой-либо общей системы упражнений для обучения диалогической речи: все они имеют как преимущества, так и недостатки.

4. Маслыко, Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. — 4-е издание, стереотипное. — Минск, «Высшая школа», 1998.
5. Мурзаева, В. В., Тумакова Н. А. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1233–1235.
6. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке — М; «Высшая школа», 1980.
7. Ростова, Е. С., Тумакова Н. А. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1278–1280.

To the issue of authentic video materials in foreign language teaching

Ерохин Александр Андреевич, студент;
 Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Erohin Alexander Andreyevich, student;
 Kuimova Marina Valeryevna, PhD in Methods of TFL
 National research Tomsk polytechnic university

The work with video materials at foreign language classes makes the learning process enthralling and unusual, develops communication skills, helps to expand horizons, increase vocabulary and improve grammar. Video materials present learners the speech of native speakers; immerse them in a situation in which they learn the language of facial expressions and gestures, style, relationships and realities of the country where the language is spoken.

Moreover, video materials are a valuable tool at foreign language classes as they:

- stimulate and motivate learners' interest;
- widen learners' knowledge of the language under study;
- provide speech patterns and a model for imitation;
- show learners body and speech rhythm of people speaking a studied language;
- create a solid link between the studied materials and their practical application;
- facilitate listening as video improves the perception of foreign speech;
- foster language acquisition;
- motivate utterances;
- represent excellent material for discussion;
- increase knowledge about another culture [1, 2, 3, 4].

However, if the video is too difficult, long or boring it can discourage and demotivate learners.

Choosing video materials, a teacher should pay attention to the following criteria:

- contemporary language, relevant to the standards of the literary language;
- video must have natural pauses between sentences;
- video should match the level of learners' language knowledge;
- video should correspond to the syllabus;
- slang expressions and exclamations should be short enough and not too difficult to understand;

- the text should not be overloaded with new words, expressions and gestures of strangers;
- video should be divided into meaningful segments, lasting no more than 10–15 minutes.

The work with video materials should be divided into three steps:

1. Before viewing:

- Read the paragraph (s) and find the words and expressions which mean “joy”, “disappointment”, etc.
- Fill in the blanks in the sentences with the given words and expressions.
- Read the paragraph (s) and explain the underlined words and expressions.

2. While viewing:

- Change the given verbs in the sentences to the form in which they are used in the video.
- Tick the expressions/idioms that are used in the video.
- Write down all the adjectives that are used in the video to describe “weather”, “travelling”, “environment”, “holiday”, etc.
- Arrange the given sentences/pictures in a logical sequence according to the video.

– (Video is paused) What do you think will happen next?

- (Video is paused) Learners are given cards with lines from the dialogue and character names. Viewing is done without sound. After watching, the learners should describe to whom most likely belong to the given lines. Then, the viewing is done with the sound and learners check their guesses.

3. Post viewing:

- Class is divided into two groups. One group watches one part of the video and another group, the other part of the video. Then they describe to each other the missing information.
- Answer the following questions ...

- Comment on the following statements using the information from the video.
- What is your attitude towards ...
- How would you change the ending of the story in the video? Why?
- "What if ...". If you were in the situation described in video, would what you do?

- Dramatize the watched video.
- Write down a letter to the character in the video and give your advice concerning ...

Thus, the use of video materials at foreign language classes enhances the course contents, allows learners to hear the natural flow of the language, gives an enjoyable experience in language learning and promotes cultural awareness.

References:

1. Куимова М. В., Кобзева Н. А. Advantages and disadvantages of authentic materials use in EFL classrooms // Молодой ученый. 2011. № 3–2. с. 125–127.
2. Content video in the EFL classroom. <http://iteslj.org/Techniques/Furmanovsky-Videos.html> (accessed May 23, 2015).
3. Practical aspects of using video in the foreign language classroom <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> (accessed May 23, 2015).
4. Ten task-based ESL/EFL video lessons <http://iteslj.org/Lessons/McGill-VideoActivities.html> (accessed May 23, 2015).

Изучение развития наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью

Зиновьева Галина Алексеевна, магистрант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

В статье изучается проблема развития мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. Исследования, проведенные автором, показывают, что средством развития наглядно-действенного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью могут являться развивающие игры Воскобовича, обладающие комплексностью и вариативностью.

Ключевые слова: *наглядно-действенное мышление, интеллектуальная недостаточность, развивающие игры.*

В настоящее время существует тенденция увеличения количества детей с интеллектуальной недостаточностью. Статистика утверждает, что 20–30% учащихся испытывают трудности в освоении основной общеобразовательной программы начальной школы, а приблизительно 70–80% из них нуждаются в специальных коррекционно-образовательных формах и методах обучения. Им необходимо усиление медицинской, социально-психологической и педагогической помощи, так как общество заинтересовано, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья смогли адекватно реализовать себя в самостоятельной, общественно-полезной деятельности.

Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют самую представительную группу среди "проблемных" детей. В подавляющем большинстве интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. У детей с интеллектуальной недостаточностью представления отличаются неполнотой, фрагментарностью, неточностью, имеют выраженную склонность

к уподоблению и быстрому сглаживанию, забыванию (5). В отличие от детей с нормальным интеллектом у умственно отсталых детей имеются специфические особенности в развитии мышления. У них страдают процессы обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, наблюдается инертность, косность мышления (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, М. Н. Перова, Ж. И. Шиф и др.).

Обзор литературы показывает, что в различных трудах достаточно полно описываются особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью, разработано много методик для их обучения: существуют группы компенсирующего вида, группы коррекции, педагогической поддержки и адаптации, однако педагоги и психологи продолжают поиски организационных форм и условий, адекватных психическим и физическим возможностям детей данной категории с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка [6, с. 118–124].

Л. Ф. Фатихова отмечает, что в последние годы среди дошкольников с интеллектуальными нарушениями обна-

руживаются значительные изменения, связанные с модификацией дефекта. Вследствие этого появляется необходимость разработки новых средств дифференциальной диагностики познавательной деятельности детей данных групп для удовлетворения потребностей практики по определению их образовательного маршрута. Исследование Л. Ф. Фатиховой направлено на изучение развития наглядного мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями и на выявление особенностей в его развитии [7, с.73].

Результаты работы Л. Ф. Фатиховой свидетельствуют, что дети с умственной отсталостью, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками нуждаются в помощи со стороны взрослого при решении интеллектуальных задач, требующих использования приемов наглядного мышления:

- им необходима обучающая помощь в виде показа процесса конструирования объекта (однако и она не всегда эффективна);
- каждую последующую задачу они решают как бы заново (нуждаются в постоянном обучении);
- производят бесцельные манипуляции с частями для конструирования объектов, неадекватные поставленной задаче действия (непонимание инструкции, неспособность реагировать на жестовую инструкцию и показ взрослого);
- задания на уровне зрительного соотнесения не выполняют вообще, а для использования проб им необходимо обучение [7, с. 79].

Г. В. Пачурин с соавторами раскрывают понятие умственная отсталость так: это качественные изменения всей психики, всей личности в целом в результате перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Они в своем исследовании подтверждают необходимость новых форм работы с такими детьми и делают акцент на том, что умственно отсталые дети требуют особого внимания. Позиция авторов такова: несмотря на то, что умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что она не поддается коррекции, исследователи подчеркивают необходимость применения для этого дидактических игр и отмечают, что

- обучающиеся младших классов с умственной отсталостью лучше воспринимают учебный материал, подаваемый с применением дидактической игры;
- игровая форма урока вызывает у них интерес, они становятся активными и заинтересованными в результатах своего труда;
- дидактические игры с одной стороны, способствуют формированию внимания, наблюдательности, развитию памяти, речи, мышления, инициативы у детей с ограниченными возможностями. С другой стороны, решают определенную дидактическую задачу: изучение нового материала или повторение и закрепление пройденного, формирование учебных умений и навыков;
- игровые методы развивающего и психо — коррекционного характера следует обязательно вводить

в учебный процесс в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида с целью создания постоянного поддерживающего психологического «фона» для рассматриваемой категории детей, создания оптимальных психологических условий для успешного развития их мышления и личности [4, с. 146–152].

Цель нашего исследования: развитие наглядно-действенного мышления у детей с интеллектуальными нарушениями на основе применения развивающих игр Воскобовича. Использование развивающих игр в образовательном процессе позволяет включить воспитанников познавательно-игровую деятельность, так как игра стимулирует, активизирует, развивает мышление, восприятие и воображение (8).

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания Калининградской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Особый ребенок» с воспитанниками в количестве 30 человек.

На первом этапе исследования был определен начальный уровень сформированности наглядно-действенного мышления каждого ребенка по определенным показателям, которыми являются — выделение признаков объекта, выбор средств воздействия и преобразование ситуации.

Для определения показателей критерия уровня сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность использовалась методика-игра «Собери бусы» Башаевой Т. В. (2). Данные констатирующего этапа демонстрируют, что детей с высоким уровнем умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность нет в обеих группах. Детей со средними показателями 36,7%; низкий уровень составляет 63,3% от обследованных детей. Эта игра — методика оказалась для испытуемых наиболее трудной для выполнения. Половина из обследованных детей относительно быстро собирали первые два варианта бус, затем им требовалось для этого все больше времени, они плохо контролировали свою предыдущую работу, не могли сравнивать все варианты, часто повторялись. Дети, которые с самого начала не понимали цель поставленной задачи вследствие несформированности речевой деятельности (непонимание инструкции), использовали в работе неадекватные поставленной задаче действия (выкладывали свой предметный образ из бусинок (круги определенного диаметра), раскладывали их хаотично, использовали меньшее или большее количество, выбирали бусинки-круги из предыдущих вариантов). Этим детям требовалась обучающая помощь в виде показа и наводящих вопросов.

Некоторые дети быстро уставали и вообще не хотели продолжать задание. Только единицы из обследованных с интересом и увлечением выполняли работу, могли контролировать себя, понимали свои ошибки и исправляли.

Основой для разработки варианта выделения признаков объекта послужила Методика Сегена. Методика

Сегена используется для тренировки и исследования наглядно-действенного мышления детей, а также позволяет выявить способность ребенка к осмыслению новых способов действия и обучаемость этим способам действий. Данная методика ценна тем, что она не предусматривает речевой инструкции и словесного оформления выполняемых ребенком действий. Поэтому пригодна для занятий с детьми, которые с трудом понимают обращенную к ним речь или вообще пока не имеют сформированной речи (9).

Результаты проведенного исследования по методике Сегена для выделения признаков объекта объясняют нам, что полностью справились с заданием только 13,3% детей, 36,7% детей имеют средние результаты и детей с низкими показателями 50%. При обследовании мы наблюдали, что дети с умственной отсталостью показывают разный уровень умения соотносить форму и величину объекта — от полной неспособности к выполнению задания до использования метода проб и зрительного соотнесения картинок-вкладышей. Дети были способны самостоятельно собрать доски Сегена только из 2 и 3 частей, для складывания досок из наибольшего количества частей им была необходима обучающая помощь в виде показа способа выполнения экспериментального задания с дальнейшей просьбой повторить это действие. Многие использовали метод проб, были дети, которые совсем не проявляли интереса к заданию, отвлекались, говорили на посторонние темы, бесцельно манипулировали частями для конструирования объектов. Не смотря на это, данное задание с предметными картинками — вкладышами в виде животных, домиков и геометрических фигур вызвало у детей наибольшую увлеченность и желание к работе.

Для определения показателя третьего критерия «выбор средств воздействия» использовалась методика С. Н. Новосёловой «Изучение процесса практического решения наглядной задачи в раннем возрасте» (3), здесь данные свидетельствуют о том, что низкие показатели критерия «выбор средств воздействия» составляют 30%, высокие показатели 20%, а детей со средними результатами 50%. В этом задании, где требовалось практическое решение задачи, дети показали наилучший результат.

Одна группа детей сразу выбирали зрительно правильный вариант орудия, однако боялись ошибиться и им требовалась помощь в виде одобрения или неодобрения его действий, стимуляция с помощью слов «хорошо», «правильно», «неправильно, подумай еще». Второй группе детей, которые выполняли задание неправильно (толкали тележку, пытались взять руками или зацепить ее палочкой с рогаткой), приходилось задавать вопросы о том, почему они сделали то или иное действие, что помогло им ориентироваться в задании и осознать его смысл.

Подводя итоги данного периода, общий результат определения уровня развития наглядно-действенного мышления на начальном этапе исследования выглядит так: высокий уровень составляет 10%, детей со средним уровнем 50%, а детей с низким уровнем развития наглядного мышления 40%.

В процессе эксперимента было выявлено, что больше половины детей лучше справляются с практической задачей, в ходе решения которой нужно выполнить задание, воспользовавшись специализированными орудиями, имитирующими орудия труда; они больше заинтересованы в конечном результате, но по критерию уровня сформированности умения преобразовывать ситуацию и повышать ее вариативность имеют низкие показатели, что говорит о недостаточно развитом наглядно-действенном мышлении, воображении, умении искать закономерности, составлять различные варианты задачи, находить и исправлять ошибки. Мы установили, что дети с интеллектуальной недостаточностью недопонимают речевую инструкцию, имеют выраженную склонность к уподоблению, быстрому сглаживанию и забыванию материала, с трудом решают задачи по типу переноса, то есть не используют те знания и умения, которые приобрели при решении подобных задач, а решают их как новые; осуществляют бесцельные манипуляции с частями для конструирования объектов, производят неадекватные поставленной задаче действия. И лишь некоторые дети имеют высокий результат, они могут находить правильное решение и самостоятельно выполняют задание, понимают закономерности чередования, эти дети находятся на этапе перехода от конкретно-чувственного (наглядно-действенного) к образному мышлению.

На втором этапе исследования нами был организован и проведен цикл занятий с использованием развивающих игр В. Воскобовича, применение которых в учебно-воспитательном процессе продемонстрировало нам, что это способствует формированию наглядно-действенного мышления, повышению активности в совместной и самостоятельной деятельности воспитанников, развитию пальцевой и кистевой моторики рук, уровня знания геометрических фигур и сенсорных способностей в интересной и увлекательной для ребёнка форме с соблюдением следующих принципов:

- последовательность (от простого к сложному);
- доступность (обучение проходит в зоне оптимальной трудности);
- дифференцированный подход (каждый материал имеет свою степень сложности);
- комплексность и вариативность (один и тот же игровой материал предполагает несколько вариантов);
- творческий потенциал (детям дана возможность придумывать и воплощать задуманное в действительность).

Для включения развивающих игр в воспитательно-образовательный процесс нами была разработана программа по развитию интеллектуальных способностей детей, составленная на основе игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры».

Программа предполагает различные формы взаимодействия детей и взрослых через реализацию сказочного сюжета с использованием развивающих игр. Развитие детей идет через игровую деятельность, предполагается исполь-

зование сказок-методик, игровых персонажей, многовариантности игровых упражнений (8). Обучающая задача, поставленная в игровой форме понятна и доступна ребенку, и это является одной из особенностей данной программы.

Литература:

1. Башаева, Т. В. Развиваем познавательные способности. Диагностика, тесты, упражнения для детей 4–7 лет / Т. В. Башаева. — Ярославль: Академия развития, 2008. — 208 с.
2. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Е. В. Зворыгина и др. // под ред. С. Н. Новосёловой. — М.: Просвещение, 1995. — 144 с.
3. Пачурин, Г. В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, современное состояние / Г. В. Пачурин и др. // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. — 2014. — № 8–3. — с. 146–152.
4. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева и др. // СПб.: СОЮЗ, 2001. — 320 с.
5. Савина, И. А. Основы организации работы по развитию интеллектуальных способностей дошкольников в условиях детского сада и семьи / *Ученые записки сборник научных трудов и статей / под редакцией Л. А. Вицюк*. — Москва-Белореченск, 2014. — с. 118–124.
6. Фатихова, Л. Ф. Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова // *Специальное образование*. — 2012. — № 4. — с. 72–80.
7. Харько, Т. Г., Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3–7 лет. Сказочные лабиринты игры / Т. Г. Харько, В. В. Воскобович. — СПб.: 2007. — 110 с.
8. Методика Сегена на развитие наглядно-действенного мышления [Электронный ресурс] <http://www.razvivalki.ru> — статья в интернете (Дата обращения: 27.02.2015 г.).

Ожидаемые результаты исследования:

- развитие наглядно-действенного мышления;
- развитие сенсорных способностей;
- приобретение навыков конструирования.

Загадочный пространственный мир

Кзакова Марина Александровна, воспитатель
МАДОУ Центр развития ребенка — Детский сад «Планета детства»

Если у ребенка спросить: «Скажи, сколько пальцев на одной руке? А на другой? — он ответит правильно, не задумываясь. А если спросить: «Сколько пальцев на правой? А на левой?» — он задумается и может вообще не ответить.

Оказывается, такая ситуация зачастую связана с особенностью формирования пространственных понятий и представлений. Пространственные представления, хотя и возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать цвет, форму предметов. Ребенок воспринимает пространство как нерасчлененную непрерывность. Слежение за движением предмета в пространстве у малыша развивается постепенно.

Все мы знаем, что для гармоничного развития ребенка необходимо такое умение, как способность ориентироваться в пространстве, которое имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека. Оно способствует лучшему освоению предметного и социального пространства в процессе построения целостной картины мира и осознанию своего места в нем.

Первое с чего начинается восприятие пространства у ребенка — это слежение за погрешкой — по гори-

зонтали. Затем происходит слежение по вертикали — мама его поднимает-опускает. А только потом ребенок может следить за перемещением мамы по кругу в вертикальной оси — встала, пошла, наклонилась, встала.

Обучение ходьбе позволяет быстрее всего освоить направления вверх — вниз. При этом ребенок осваивает систему координат по сторонам собственного тела: верх там, где голова, низ где ноги, он сам является как бы центром системы координат. Различая горизонтальные оси вперед — назад, налево — направо, ребенок постепенно разбивает пространство на левые и правые зоны.

Дошкольный возраст — период интенсивного развития пространственных понятий и представлений. Несформированность данных понятий и представлений к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются:

- В нарушениях графической деятельности, при чтении, письме, когда дети начинают выводить элементы на бумаге.

– В овладении математическими операциями которые предполагают умение пользоваться какой-либо системой отсчета.

– Освоение правил дорожного движения совершенно невозможно без элементарных знаний о пространстве.

При этом, следует заметить, что для ребенка вовсе не является очевидным тот факт, что правая нога, щека и т.д. находятся с той же стороны, что и рука.

Проблема формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе. В связи с тем, что формирование пространственных понятий и представлений это сложный и длительный процесс, необходимо уделять этому особое внимание. Зачастую, без дополнительной, индивидуальной проработки, ребенок продолжает путать пространственные понятия, как на теле, так и в вокруг себя.

Представляю вам Технологию формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста из личного опыта работы с детьми 5–6 лет.

Как правило, целенаправленную деятельность по ознакомлению, закреплению пространственных представлений и отношений я организую со всей группой воспитанников, но учитывая, что все дети развиваются по-разному в силу своих индивидуальных особенностей, мною планируется лично-ориентированная деятельность с детьми, где учитываются рекомендации педагога-психолога. Индивидуальная работа ведется в системе, для этого используется временной период во второй половине дня. Основным принципом данной Технологии является принцип «От простого — к сложному».

Залог успеха любой деятельности кроется в последовательности и поэтапности. Чтобы ребенок научился самостоятельно ориентироваться в основных пространственных направлениях и в двухмерном пространстве, то есть на листе бумаге, я начинаю знакомить ребенка с самого элементарного.

Многие дети плохо различают правую и левую руки, плохо знают пространственное положение других частей тела, неуверенно владеют их словесными обозначениями. А это тормозит формирование других, более сложных видов пространственной ориентировки.

Для успешного овладения детьми пространственных понятий и представлений необходимо опираться на разные каналы восприятия информации: кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой.

Поэтому, первое с чего я начинаю — маркировка правой руки. Для этого можно использовать разные средства: ленточку, браслет, маркер. Я использую маркер на водной основе, с помощью которого ставлю точку на правой руке (та, которой пишем, в которой держим ручку, ложку — ассоциация для детей) — на более активной. Для левшей тоже на правой, т.к. они часто слышат обращений к ней. Вместо маркера можно одевать на руку браслет, но на этапе усвоения понятий это будет раздражающим фактором.

После маркировки переходим к усвоению схемы собственного тела с помощью различных упражнений. После отработки правой, левой стороны тела перехожу к формированию понятий по вертикальной оси: верх — низ, выше ниже, прорабатывая все части на лице, руках, ногах, туловище.

Большое значение для усвоения детьми новых понятий и представлений имеет широкое использование наглядности. Поэтому в своей работе с детьми мы используем разнообразные наглядные пособия, плакаты. В частности, для лучшего усвоения пространства собственного тела я использую яркие тематические плакаты, которые могут обыгрываться разными способами.

Для формирования и закрепления приобретенных умений и навыков широко используется игровая технология, так как именно она является ведущим видом детской деятельности. При этом ввожу пространственные предлоги «НАД», «ПОД», «МЕЖДУ». Для лучшего их усвоения использую ассоциативные слова: НАД-О потянуться, ПОД-НЯТЬ с пола, ЗА-КРЫТ от нас немного.

Следующий этап освоение пространства вокруг себя. Когда происходит усвоение понятий справа от тебя, ребенка просят показать правую руку, он ее протягивает или поднимает. Когда спрашивают ребенка, что находится справа, ребенку сложно сориентироваться — справа — это где?

Для усвоения ребенком данного понятия я использую такой прием «пингвины». Дети становятся «пингвинами», у которых руки это крылья по бокам. Усвоение пространства происходит через этот образ + маркировка руки. Когда ребенок стоит в образе пингвина, он кистями рук четко обозначает направление справа и слева от себя.

Для закрепления данных понятий также используется иллюстративный и игровой материал. В Детям старшего дошкольного возраста я предлагаю выполнить такие задания:

– Посади мишку справа от куклы, положи кубик слева от куклы, скажи, где находится мишка по отношению к кукле — справа или слева, где находится кубик по отношению к кукле — слева или справа.

– Поставить машинку перед собой, слева от нее положить мяч, справа — барабан и т.д.

– Стоя друг за другом назвать стоящего впереди, стоящего сзади, стоя в шеренге, назвать стоящего справа, стоящего слева.

– На демонстрационном полотне расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от заданного предмета.

– Сидя за столом определить его правый и левый края.

– Определить место соседа по отношению к себе, сослаться это с соответствующей своей рукой, определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на руку соседа.

– Стоя попарно, лицом друг к другу, по команде логоса один из каждой пары определяет сначала у себя,

затем у товарища правую руку, левую ногу и т.д. Затем роли меняются.

- Определить правый и левый рукава у блузки, лежащей а) спинкой вверх, б) спинкой вниз. Определить левый и правый карманы у джинсов (вид спереди и сзади).

- Определить, след правой или левой ноги отпечатан на песке (по рисунку).

- Определить последовательность воспроизведения расположения ряда цветов радуги.

- Определить последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка.

- Назвать первое число справа, первое число слева. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду?

- Прочитать ряд в обратном порядке (то есть справа налево.) Как изменяется величина чисел в этом направлении? (*Уменьшается.*)

- Показать число 4. Какое число стоит слева от 4? Больше оно или меньше, чем 4?

- Назвать соседа числа 4 справа, сравнить по величине.

- Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. На данном этапе развивается зрительное восприятие пространственного расположения предметов и их компонентов.

- Детям предлагаются следующие упражнения.

- Нарисовать называемые предметы, геометрические фигуры (впоследствии — буквы) справа или слева от вертикальной линии.

- Определить пространственное расположение изображений на картинке относительно друг друга: Что находится в центре рисунка?

- Что находится в правом верхнем углу?

- Что находится слева от мишки?

- Где находится кубик по отношению к мишке?

- Что находится в правом нижнем углу?

Следующий шаг в работе с детьми — усвоение пространства листа. Этот процесс также не возможен без усвоения правого и левого пространства на теле. Наглядно это видно при выполнении «Графических диктантов» под диктовку. Дети часто сбиваются, ошибаются, с трудом дodelывают до конца. Для того чтобы облегчить этот процесс в ДОУ а затем и в школе, я использую следующий прием. Я предлагаю ребенку положить на лист сверху две руки, таким образом, под правой рукой будет правая часть листа, а под левой — левая часть листа. После этого предлагаю провести линию посередине. Далее предлагаю поменять положение листа по — другому, не переворачивая его и сделайте тоже самое. Теперь оказалось, что у нас есть две правые и две левые части листа. А теперь поставьте лист на стол, оказывается, что две правые половинки и две левые отличаются друг от друга: одна выше, другая ниже, одна верхняя правая, верхняя левая, другая нижняя левая и нижняя правая.

Закрепление пространственных представлений на листе происходит при помощи карточек-схем с кружком

и квадратом. Детям объясняю, что квадрат может стать любым предметом, кружок также может быть чем угодно. Разные схемы отражают разные пространственные отношения. Для закрепления умения ориентироваться на листе также использую различный иллюстративный и игровой материал.

Немаловажным является тот факт, что системность применения данной технологии обеспечивается тем, закреплением полученных пространственных представлений во всех видах детской деятельности в течение всего дня.

Например:

- Дети строятся в раздевалке, чтобы идти на зарядку или прогулку, в бассейн, или на музыкальное занятие. При этом строятся дети в определенном порядке: мальчики справа, девочки — слева; впереди колонны девочки, сзади колонны — мальчики и т.д.

- Выносят игровой материал на прогулку или спортивное развлечение тоже в определенной руке по инструкции взрослого.

- Во время дежурства дети, расставляют в определенном порядке посуду и приборы. При подготовке столов к очередному занятию, дежурные раскладывают какие-то принадлежности с правой стороны рабочего места для каждого ребенка, а, какие-то с левой стороны, или в начале занятия всем детям могут предлагаться следующие инструкции: «Положить ручку справа от тетради; положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге и карандаш по отношению к тетради — слева или справа. Так же проводится определение пространственного расположения трех предметов: положить книгу перед собой, слева от нее поместить карандаш, справа — ручку».

- Во время проведения разнообразных экскурсий за пределами территории детского сада возникает необходимость пройти вдоль проезжей части, где также мы обращаем внимание на то с какой стороны дороги мы идем и почему?

- Во время пути по лестничному проему на второй или со второго этажа также постоянно обращается внимание какой рукой дети придерживаются за перила: при спуске — правой, при подъеме — левой.

- В процессе наведения порядка на полках в развивающих центрах детей приучаем располагать предметы в определенном порядке: что-то с левой стороны, что-то с правой, что-то впереди, что-то сзади и т.д.

- Во время организации дневного сна особое внимание обращается на позу засыпающего ребенка: дети знают, что на левом боку спать не надо, так как там находится сердце. Поэтому ребенок выбирает другую удобную позу для сна.

Таким образом, предлагаемая вашему вниманию, технология формирования пространственных понятий и представлений у детей старшего дошкольного возраста используется с учетом основных дидактических принципов и имеет, как показала практика, положительный результат.

О возможностях Skype в обучении иностранным языкам

Калаева Дарья Сергеевна, студент;

Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

ФГОСы третьего поколения предполагают компетентностный, личностно-ориентированный подход к системе обучения, большую самостоятельную работу студентов, индивидуализацию образования, направленную на реализацию творческих возможностей, стимулирование интереса и мотивации к усвоению знаний и формированию компетенций. Новые подходы в педагогике и методике обучения, развитие технологических достижений приводят к разработке различных учебных программ с использованием интернет-технологий.

Интернет включает два основных компонента:

1. формы телекоммуникации:

- асинхронная (форум, электронная почта, тематические рассылки и т.д.);
- синхронная (видео/аудио конференции, чат, виртуальный класс, SKYPE и т.д.).

2. информационные ресурсы.

Основными коммуникационными возможностями Skype-технологий являются:

- видео звонки пользователям сети Skype;
- звонки на городские и мобильные номера;
- текстовый чат;
- возможность создания голосовых и текстовых конференций;
- формирование сообществ по интересам.

В настоящее время Skype-технологии активно используются в обучении иностранным языкам. Их применение позволяет:

- индивидуализировать процесс обучения;
- создать комфортную атмосферу общения;
- общаться с носителями языка/сверстниками;
- учиться у профессоров с мировым именем;
- обмениваться информацией в реальном времени (видео-занятия, обмен текстовыми файлами и т.д.)
- преодолеть языковой барьер;

- развивать навыки восприятия иноязычной речи на слух;
- увеличивать словарный запас;
- улучшать грамматические навыки;
- вырабатывать правильное произношение;
- усилить мотивацию изучения иностранного языка [1, 2, 3].

В учебном процессе использование Skype-технологий возможно для проведения:

- консультаций;
- индивидуальных и групповых занятий;
- сетевых элективных курсов по иностранному языку;
- вебинаров;
- веб-квестов;
- олимпиад;
- аудио/видео конференций и телемостов, как с российскими, так и с зарубежными сверстниками и т.д.

Несмотря на очевидные преимущества, общение по Skype связано с рядом сложностей:

- возможные технические проблемы (нестабильность качества передачи изображения и звука, затрудненная обратная связь и т.д.);
- фоновый шум;
- слишком беглая речи собеседника;
- сильный акцент;
- обилие незнакомых слов и сложных грамматических конструкций;
- нехватка «живого общения» [4].

Таким образом, Skype является вспомогательным техническим средством обучения в образовательном процессе, предоставляющим возможность внедриться в среду общения. Использование Skype-технологий позволяет пополнить словарный запас активной и пассивной лексики современного иностранного языка, развить умения диалогического общения, повысить эффективность изучения иностранного языка.

Литература:

1. Горошко, Е. И. Виртуальное групповое обучение (с использованием Skype-технологий) как средство реформирования магистерских программ университетов // *Образовательные технологии и общество*. 2010. Т. 13. № 2. с. 289–301.
2. Ермолова, Т. В. Скайп-технологий в дистанционном обучении английскому языку студентов с особыми образовательными потребностями // В сборнике: *Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)* Материалы межведомственной научно-практической конференции. Под редакцией Б. Б. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова. Москва, 2011. с. 150–151.
3. Морозова, Е. С. Использование возможностей программы скайп в обучении // В сборнике: *Устойчивое развитие: вопросы экономики, права, экологии, социологии, образования, управления проектами* Сборник научных статей по итогам всероссийской заочной научно-практической конференции. Негосударственное обра-

зовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента». Санкт-Петербург, 2013. с. 114.

4. Прохорова, С. Н. Использование скайп-технологий в дистанционном обучении // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2014. № 3. с. 83–86.

Обучение иностранным языкам на базе межкультурного подхода

Карбышева Ксения Сергеевна, магистрант

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Никонова Елена Демьяновна, студент;

Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель,
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

На современном этапе развития российского общества происходят изменения в социально-экономической и политической жизни в условиях поликультурного мира. Единое образовательное пространство в рамках Болонского процесса обуславливает актуализацию и пересмотр подходов к вопросам формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. В настоящее время подготовка по дисциплине «Иностранный язык» в системе высшего профессионального образования должна способствовать формированию и развитию у выпускников компетенций, позволяющих использовать иностранный язык для межкультурного общения, научно-технического сотрудничества, технологий, производства и образования.

Вопросы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов тесно связаны с современной интерпретацией подходов к обучению иностранным языкам, базисной категории методики.

В настоящей работе рассматривается научная литература в контексте межкультурного подхода к обучению иностранным языкам в вузе, являющегося одной из теоретических основ, способствующих формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Подходы являются общей методологической базой обучения, они отражают существующие точки зрения на предмет обучения, на возможности им овладения в процессе обучения. Основу подхода составляет стратегическая идея, один или два ведущих принципа обучения, обычно и дающих ему название [1].

Межкультурный подход отражает закономерности совершенствования методики обучения иностранным языкам, является актуальным и занимает значительное место в работах российских исследователей: Л. А. Гусейновой, М. Г. Евдокимовой, Г. А. Масликовой, И. Л. Плужник, Н. Г. Соловьевой, О. В. Сыромясова, И. В. Третьяковой, Н. В. Филипповой, В. П. Фурмановой, И. И. Халеевой.

Список научных работ по вопросам формирования и развития межкультурной компетенции студентов языковых и неязыковых вузов можно расширить исследова-

ниями и других авторов, таких как М. Г. Корочкина (2000), О. В. Сыромясов (2000), Г. В. Елизарова (2001, 2005), Н. А. Сухова (2002), Л. А. Гусейнова (2004), Л. П. Павлова (2004), А. П. Садохин (2004), С. Г. Тер-Минасова (2004), Е. П. Желтова (2005), Е. В. Маркарян (2006), О. О. Шаламова (2007), А. Н. Ибрагимова (2008), О. А. Шабанов (2008), А. С. Кобышева (2009), А. С. Дмитриевский (2012), И. С. Кашенкова (2013) и др.

В методической литературе имеются многочисленные работы зарубежных исследователей, в которых они отразили идеи межкультурного обучения: A. Fantini, J. House, G. Heinrici, K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, C. Kramsch, H. J. Krumm, E. Kwakernaak, B. — D. Muller-Jacquier, E. Oksaar, D. Roesler, F. Schmoe, A. Taylor, R. L. Wiseman и др.

Несомненно, что развитие межкультурной компетенции в условиях глобализации и развития международного образовательного пространства приобретает особую актуальность и значимость. Отметим, что проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку, в том числе, в условиях подготовки современных специалистов продолжает обращать на себя внимание учёных.

В основе межкультурного подхода к обучению иностранным языкам в вузе лежит идея о необходимости подготовки выпускников к эффективной реализации межкультурной коммуникации: формированию и развитию иноязычной межкультурной компетенции, которая позволит осуществить современные его профессиональные коммуникативные интенции, связанные с взаимодействием с представителем иной культуры, страны, иного социума. Именно данный акцент в межкультурном подходе становится особо важным для условий подготовки специалиста в вузе. На основании вышесказанного можно заключить, что применительно к подготовке студентов вуза рационально и целесообразно решать вопрос о переориентации процесса иноязычного обучения с позиций межкультурного подхода.

В конце прошлого столетия в методическом обиходе было принято понятие «межкультурная компетенция», которое явилось показателем способности и готовности коммуниканта продуктивно участвовать в межкультурной

коммуникации. Межкультурная компетенция стала важной категорией научного направления.

Межкультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с элементами социокультурного контекста, которые уместны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка, а именно: обычаи, правила, нормы поведения, социальные условия, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Межкультурная компетенция представляет собой сложное образование, включающие следующие компоненты: особенности мышления, отношения, знания, и умения. В структуру межкультурной компетенции входят:

1. Общие культурно-специфические знания.
2. Умения коммуникативного общения.
3. Обладание культурно-психологическим восприятием.

Феномен межкультурной компетенции, его структура и способы оценки активно разрабатываются Майклом Бирамом (Byram, Michael), профессором Университета Дюрама, Англия (University of Durham, England). Структура межкультурной компетенции, предложенная М. Бирамом, считается достаточно полной, так как в ней рассматриваются различные качества, способности и умения личности [2]. Фундаментально важным аспектом межкультурной компетенции М. Бирам определяет способность быть посредником (медиатором), интерпретировать одну культуру в терминах другой. Придавая особую значимость межкультурному компоненту иноязычной коммуникативной компетенции, на лекции в Университете Киото (Kyoto University) М. Бирам подчеркнул, что преподавание и изучение языка является изучением языка и культуры [3]. Идеи, теоретические модели М. Бирама вызывают интерес и внимание в педагогической среде.

Следует выделить разносторонние подходы ряда авторов к определению понятия межкультурной компетенции.

Например, Н.Н. Васильева рассматривает межкультурную компетенцию как знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок определённого социума; ин-

дивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей [4].

Н.Д. Гальскова считает, что межкультурная компетенция, охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная — ее языковые и речевые способности [5].

По мнению Г.В. Елизаровой, межкультурная компетенция не тождественна коммуникативной компетенции носителя языка, она представляет собой такую способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [6].

Следовательно, как было отмечено Сафоновой В.В., межкультурная компетенция понимается как часть коммуникативной компетенции личности, изучающей иностранный язык [7].

Среди вышеперечисленных подходов и определений межкультурной компетенции наиболее интересным и существенным, с нашей точки зрения, является справедливое утверждение Г.В. Елизаровой, которая ссылаясь на профессора Университета Корнелл, США (Cornell University Professor) К. Крамш (Claire J. Kramsch) о том, что межкультурная компетенция как бы «пронизывает» все составные части коммуникативной компетенции, является их фоном [6].

Таким образом, анализ рассмотренной научной литературы позволяет прийти к выводу, что именно межкультурный подход является актуальным и приемлемым для обучения иностранным языкам студентов вуза. Реализация данного подхода обуславливается тем фактом, что вузовский курс дисциплины «Иностранный язык» имеет профессионально-ориентированный характер, а его цель определяется развитием способности и готовности иноязычной речевой деятельности в ситуациях делового межкультурного с учётом межкультурных различий, общих черт культур для выбора как стиля, так и стратегий, тактик коммуникации.

Литература:

1. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филоматис, 2006.
2. Byram Michael Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum, No 18, Vol. 6, pp. 8–13. Retrieved March 4, 2004 from <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>, free.
3. Byram Michael Nichols Adam, Stevance David Developing intercultural competence in practice, p. 5 // Available at: <http://books.google.ru/books?id=OWG8V1XhloC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Byram,+Michael&#v=onepage&q&f=false>, free
4. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>, свободный.
5. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. с. 7.
6. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005. — 352 с. Электронная книга. Лингвистика. Методика обучения иностранным языкам.
7. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В.В. Сафонова. М.: Еврошкола, 2004. — 236 с.

Дифференциация функций грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Статья посвящена проблеме дифференциации грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе. Выделяются семантические и асемантические функции в системе языка. Подчеркивается необходимость различного предъявления грамматических форм в дидактическом плане.

Ключевые слова: дифференциация функций, грамматическая форма, преподавание иностранного языка, неязыковой вуз, функциональный подход, семантический подход.

Асимметрия, свойственная языковым знакам в целом, характерна как для лексических, так и для грамматических явлений. Если среди лексических единиц обнаруживаются нередко моносемичные, то грамматические формы, отражающие общие классификации и отношения, нередко с трудом дифференцируемые друг от друга, как правило, неоднозначны [1]. Значения и функции грамматической формы представляют собой иерархию, которую целесообразно рассматривать с функциональной точки зрения.

Значения грамматических форм определяются их оппозициями. Понятие оппозиций разрабатывалось изначально в фонологии. Однако в отличие от фонем — одноплановых языковых элементов, лишенных собственного содержания и обладающих лишь различительной функцией, — грамматические формы представляют собой двухплановые единицы, обладающие в принципе собственным содержанием, отражающим во многих случаях явления и связи объективной действительности. По отношению к экстралингвистическим фактам грамматические категории неоднородны [2; 3]: в одних случаях грамматические оппозиции отражают реальные различия объектов (категория рода у одушевленных существительных), в других — не связаны с ними (категория рода у неодушевленных существительных). В первом случае речь идет о семантической функции грамматических форм, во втором — об их асемантической функции, причем в последнем случае грамматическая форма может выполнять важное структурное назначение.

Грамматическая форма, как и любой элемент языка, создается для определенной цели, для выражения определенного значения. Это первичное назначение грамматической формы составляет ее основную, первичную функцию [4]. Однако в силу ряда причин, которые закономерно проявляются в разных языках и у разных грамматических форм, грамматическая форма приобретает ряд новых функций. Рассмотрим данные причины:

а) Использование одной из форм, находящихся в оппозиции, в условиях нейтрализации, что ведет к полифункциональности данной формы.

б) Переносное использование грамматической формы, при котором она используется для выражения содер-

жания, для которого в языке нет специального обозначения, либо для выполнения той функции, для которой в языке есть иное средство.

в) Десемантизация грамматической формы, утрата ею первоначальной семантической функции и приобретение чисто строевой асемантической функции.

Перенос и десемантизация — два закономерных и единственно возможных пути в развитии любого языкового элемента, между которыми отмечается ряд промежуточных явлений. Отдельно взятое слово либо получает переносное значение (оно соотносится с иным денотатом), либо грамматизируется (утрачивает способность самостоятельно соотноситься с денотатом) [5]. Словосочетание развивается либо по пути фразеологизации (перенос значений), либо по пути грамматизации (создание аналитических форм и конструкций). Грамматическая форма либо связывается с иным референтом (перенос), либо утрачивает способность соотноситься с каким-либо референтом (десемантизация, формализация грамматического элемента). Таким образом, у грамматических категорий можно различать три основных типа функций: первичную (основную) семантическую функцию, вторичную (переносную) семантическую функцию и вторичную асемантическую функцию. Рассмотрим каждый из этих типов функций.

Значения грамматической формы регулируются оппозициями субкатегорий, образующих данную категорию. В лингвистической литературе обсуждался вопрос об обязательной бинарности грамматических оппозиций [6; 7]. Бинарная оппозиция есть минимальное условие существования грамматической категории, но грамматическая категория может иметь и более двух субкатегорий, связанных между собою оппозициями.

Переносное использование грамматической категории — явление исключительно частое, затрагивающее как морфологические, так и синтаксические явления. Оно заключается в том, что данная форма используется в функции другой формы, находящейся в одной парадигме с первой. Так же, как и при лексическом переносе, здесь может наблюдаться разная степень экспрессивности: грамматическая «метафора» может ясно ощущаться или

же быть совсем стертой. Отмечаются три фактора переносного использования грамматических форм:

а) Прямой парадигматический перенос, при котором замена не связана с особенностями контекста. При таком переносе форма А оказывается не соответствующей той экстралингвистической реальности «б», для которой обычно используется форма Б. Поскольку действительность сильнее языковых форм, в форму А, обозначающую «б», привносится значение от формы Б, так что обе формы становятся синонимичными, и различие между ними принимает не семантический, но стилистический характер. Прямой парадигматический перенос имеет место, например, при употреблении времен в случае прямой транспозиции временного плана.

б) Синтагматически обусловленный перенос. В предложении «Он придет завтра» идея будущего времени выражена дважды: в форме глагола и в обстоятельстве «завтра», что создает семантическое согласование между этими членами предложения. Однако выраженность отнесения действия к будущему времени с помощью наречия позволяет обозначить глагольное действие немаркированной формой настоящего времени, которая снимает временную отнесенность: «Он приезжает завтра». Взаимодействуя с обстоятельством, глагольная форма приобретает значение будущего времени.

в) Ситуационно обусловленный перенос. Этот тип переноса, близкий к первому, определяется использованием грамматической формы в условиях, противоречащих ее основному значению, в связи с чем изменяется значение и самой грамматической формы.

Грамматическая форма может утрачивать свое первоначальное содержание, приобретая чисто формальную функцию, которая заключается в придании определенной формы языковому знаку. Решающим фактором и здесь оказывается взаимодействие грамматического значения с семантикой слова (если речь идет о морфологических категориях), словосочетания и предложения (если речь идет о категориях синтаксических). При переходе грамматической формы от знаменательной (семантической)

функции к асемантической, парадигматические факторы, влияющие на ее выбор, сменяются синтагматическими. Факты системы уступают место фактам нормы.

Можно различать следующие функции грамматических форм:

А. Первичная значимая (семантическая) функция — в оппозиции.

Б. Вторичные (производные) функции:

1. Значимые функции: а) функция субъективной нейтрализации; б) переносная функция (транспозиция).

2. Незначимые (асемантические) функции — при объективной нейтрализации: а) дистинктивная; б) недистинктивная, формальная.

Различие между указанными функциями грамматических явлений существенно для преподавания языка и овладения языком. Значимые (семантические) функции относятся к системе языка. Здесь возможен выбор, связанный с собственным значением грамматической формы. Незначимая (асемантическая) функция относится к норме языка. Выбор формы здесь невозможен, но если он и имеет место, как в случае дистинктивной функции, то независимо от собственного значения грамматической формы,

Семантические и асемантические функции грамматических форм нуждаются в различных объяснениях в дидактическом плане [8]. В первом случае обучающийся должен знать, что выбор возможен, но с ним связано определенное различие в значениях. Ошибки, связанные с асемантическими функциями, невозможно объяснить, апеллируя к значениям самих форм. Их усвоение — проблема памяти. При изложении производных функций грамматических форм следует подчеркивать, какие факторы влияют на их формирование. Дифференциация функций важна и в плане языковой интерференции. В основных семантических оппозициях грамматические формы языков совпадают, но они различаются, и порой весьма существенно, в функции нейтрализации, в переносных и асемантических функциях. Функциональный подход к грамматическим явлениям, дифференциация их функций позволяют дать объяснение многим фактам грамматики.

Литература:

1. Каргина, Е. М. Ведущие компоненты содержания обучения иностранному языку // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 71–74.
2. Шендельс, Е. И. О грамматическом значении в плане содержания. Сб. «Принципы научного анализа языка» — М., 1959.
3. Крушельницкая, К. Г. Грамматические значения в плане взаимоотношения языка и мышления. Сб. «Язык и мышление». — М., 1967.
4. Курилович, Е.. Очерки по лингвистике. — М., 1962.
5. Каргина, Е. М. Активная и рецептивная лексика при профильном обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. — 2014. — № 12–3 (44). — с. 69–72.
6. Штелинг, Д. А. О неоднородности грамматических категорий // Вопросы языкознания. — 1959. — № 1
7. Бархударов, Л. с. О бинарности оппозиции и симметрии грамматических систем // Вопросы языкознания. — 1966. — № 4
8. Каргина, Е. М. Дидактические и психологические факторы обучения иностранному языку в техническом вузе // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 9 (37). — с. 60–63.

Анализ процесса обучения иноязычному связному высказыванию в неязыковом вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье дается анализ процесса обучения иноязычному связному высказыванию в неязыковом вузе. Приводятся требования к материалу, являющемуся основой связного высказывания. Выделяются два плана организации работы над рассказом: план содержания и план смысла, каждый из которых также структурирован. Подчеркивается приближенность данного вида речевой деятельности к естественному речевому акту, что повышает интерес студентов к занятиям иностранным языком.

Ключевые слова: процесс обучения, связное высказывание, иностранный язык, неязыковой вуз, план содержания высказывания, план смысла высказывания.

Под связным высказыванием понимается связная речь, состоящая из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания [1].

Обучать навыкам устной речи (в данном случае, связному высказыванию) можно в том случае, если есть стимул для речевой деятельности. Рассказ, на наш взгляд, является хорошим стимулом для речи, так как на его основе можно создать проблемные ситуации, которые значительно повышают внутреннюю активность студентов [2]. В рассказе есть своя логика событий, на основе которой можно обучать студентов иноязычной речи на уровне логического мышления [3]. Рассказ, который дается для прослушивания или прочтения студентам, должен отвечать следующим требованиям: а) быть фабульным, б) быть коротким (2–3 страницы), в) содержать не менее 90% знакомой лексики, г) быть интересным и содержать подтекст. Исходя из определения связного высказывания, можно заключить, что обучение ему должно проводиться по двум главным направлениям:

а) обучение языковому оформлению иноязычной речи (умению выбирать, комбинировать и интонационно оформлять языковые единицы);

б) обучение логическому мышлению (умению последовательно, определенно и обоснованно выражать свои мысли).

Трудности студентов, обучающихся связному высказыванию, также предполагают двоякого рода затруднения: а) выбор и комбинирование языковых единиц, б) понимание и передача содержания [4]. Задача преподавателя — построить процесс обучения связному высказыванию на основе рассказа таким образом, чтобы была возможность градуировать трудности учебного материала [5], а также активизировать мышление студентов, иными словами, правильно организовать как внешние средства учебного процесса (материал), так и внутренние (активность мышления, памяти, внимания). С этой целью работа над рассказом организуется в двух планах: в плане содержания, где внимание преподавателя и студентов в основном на-

правлено на иноязычное оформление высказывания, и в плане смысла, где внимание преподавателя и студентов направлено, главным образом на логическую сторону высказывания. Рассмотрим обозначенные аспекты подробнее.

План содержания. Студенты оперируют информацией на уровне содержания рассказа, т.е. они практикуются в иноязычной речи на основе той информации, которая эксплицитно выражена в рассказе. Но это не механическая передача информации, а ее творческая группировка, выделение главной и второстепенной информации. Так как содержание материала не представляет особой трудности, внимание студентов может быть в основном направлено на трудности отбора, комбинирования и интонационного оформления языковых единиц, т.е. на то, как сказать [6].

План смысла. Студенты анализируют и синтезируют полученную информацию, т.е. выявляют ее смысловое содержание — то, что имплицитно заложено в рассказе. Это творческая работа, которая направлена на развитие речи с опорой на логическое мышление. Основное внимание студентов направлено на то, что сказать.

Работа над рассказом, как в плане содержания, так и в плане смысла проходит поэтапно. Рассмотрим эти этапы подробнее в каждом плане отдельно.

План содержания. Работа над рассказом на уровне эксплицитно выраженной информации проводится последовательно по четырем этапам. Эти этапы предлагаются студентам в виде инструкции (ориентировочной основы действия).

Первый этап. Прослушайте (прочтите) рассказ, с тем, чтобы выявить в нем как можно больше информации (Заданий, ориентирующих студентов на мнемические действия, как правило, не дается [7]).

Второй этап. Познакомьтесь вторично с рассказом, с тем, чтобы затем передать его в следующей последовательности:

1. Кто главное действующее лицо? Дайте его общее описание (характеристику) и назовите других действующих лиц, имеющих отношение к главному.

2. Что происходит? Дайте изложение событий, действия в развитии.

3. Где происходят события? Если нет на это прямого указания, то изложите свое понимание места действия.

4. Когда происходят события? Дайте описание или исторической эпохи, или периода жизни героя, или просто времени года и суток.

5. Как происходят события? Дайте характеристику событий, как вы понимаете их и как относится к ним автор — сочувствует или порицает.

Третий этап. Не обращаясь более к тексту рассказа, самостоятельно проанализируйте полученную информацию, с тем, чтобы передать ее в следующей последовательности:

1. Сформулируйте, в чем заключается главная информация рассказа.

2. Скажите (перечислите), какая дополнительная информация имеет значение.

3. Обоснуйте ваш выбор главной и второстепенной информации.

Четвертый этап. Не обращаясь к тексту рассказа, самостоятельно синтезируйте и передайте главную информацию.

С помощью последовательных четырех этапов работы над содержанием рассказа студенты получают возможность практиковаться в выборе и комбинировании грамматического и лексического материала. Эта работа имеет творческий характер, так как сопровождается самостоятельным отбором информации.

План смысла. Работа над рассказом ведется на уровне имплицитно выраженной информации, т.е. на уровне смысла. Если в работе над рассказом в плане содержания студентам предлагается жестко следовать инструкции, то здесь подобной инструкции не дается. Работа проводится тоже по четырем, но по содержанию иным, этапам:

Первый этап. Проанализируйте известную вам информацию с точки зрения причинности событий, с тем, чтобы ответить на вопрос — почему так, а не иначе происходят события. (Найдите взаимосвязь причины и следствия).

Второй этап. Составьте план передачи смыслового содержания рассказа так, чтобы первым пунктом было то главное, чему подчинены все события, а далее шло последовательное доказательство главной мысли автора.

Третий этап. Передайте по плану смысловое содержание рассказа как можно подробнее. Придерживайтесь логических законов определенности, обоснованности и последовательности, с тем, чтобы дать логически связанное высказывание.

Студенты передают смысловое содержание рассказа, которое эксплицитно не выражено. Эта сложная работа значительно облегчена всеми предыдущими этапами работы. Студенты выражают собственные мысли в иноязычной форме, что очень ценно, так как активизация мышления способствует запоминанию лексико-грамматического материала, а в процессе творчества реализуется единство языка и мышления [8].

Четвертый этап. Сформулируйте главную мысль автора в сжатой форме, с тем, чтобы передать ее в количестве 5–10 предложений.

Студенты передают смысловое содержание рассказа в сжатой форме. В отличие от первых трех этапов, где они учились развертывать высказывание, на этом этапе студенты учатся свертывать высказывание. Свертывание высказывания заключается не только в том, что студенты отбрасывают определения, обстоятельства, придаточные предложения, но и в том, что они заменяют лексику конкретного значения абстрактной лексикой.

На этом поэтапная работа по выявлению смыслового содержания рассказа заканчивается. Преподаватель помогает студентам последовательно провести анализ и синтез полученной информации и выявить мысли автора рассказа. Подобный вид речевой деятельности в учебных условиях приближает речь к естественному речевому акту, что повышает интерес студентов к занятиям иностранным языком. Данный вид работы соответствует возрастным психологическим особенностям студентов — их стремлениям анализировать и оценивать окружающую действительность.

Литература:

1. Рогова, Г. В. Обучение связному высказыванию в восьмилетней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рожкова // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 6. — с. 42.
2. Каргина, Е. М. Чтение как средство развития устной речи в контексте обучения иностранному языку // Современная педагогика. — 2015. — № 1 (26). — с. 28–34.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. — М.: АПН РСФСР, 1999. — с. 1–36.
4. Каргина, Е. М. Специфика трудностей и особенности их преодоления при комплексном обучении чтению студентов неязыковых вузов // Культура и образование. — 2014. — № 10 (14). — с. 18.
5. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1965. — 227 с.
6. Каргина, Е. М. Распределение внимания между языковой формой и содержанием в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — с. 945–948.
7. Каргина, Е. М. Роль задания в мотивации обучения чтению на иностранном языке // Психология, социология и педагогика. — 2015. — № 1 (40). — с. 36–39.
8. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968. — 247 с.

Особенности обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи в неязыковом (техническом) вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье анализируются особенности обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи в неязыковом (техническом) вузе. Отмечается разрыв между уровнем владения навыками устной речи и восприятием речи на слух. Рассматривается необходимость проведения на начальном этапе обучения вводного пассивного курса по аудированию параллельно с коррективным фонетическим курсом. Признается правомерным введение термина «техника аудирования». Приводится дифференциация аудиоматериалов на группы: для «аналитического» и для «синтетического» аудирования.

Ключевые слова: особенности обучения, восприятие, понимание, устная речь, иностранный язык, технический вуз, вводный курс аудирования, аудиоматериал, техника аудирования, аналитическое аудирование, синтетическое аудирование.

В подготовке студентов технических вузов по устной речи наблюдается явный разрыв между уровнем владения навыками устной речи и восприятием речи на слух. Это объясняется в частности тем, что развитию восприятия на слух как отдельному навыку не придается должного значения. Даже те преподаватели, которые понимают важность тренировки в восприятии, часто задают студентам слушать определенную аудиозапись без каких-либо предварительных целевых установок и ограничивают проверку понимания либо только вопросами по прослушанному материалу, либо его пересказом. При этом обычно используется случайный материал, а не специально подобранный в определенной последовательности. Основной причиной таких недостатков является то, что еще недостаточно разработана сама методика обучения аудированию, особенно для неязыковых (технических) вузов. Ряд исследований в области аудирования относится в первую очередь к психологии восприятия [1; 2; 3; 4]. Ощущается потребность в разработке на базе психолингвистики четкой и рациональной методической системы поэтапного обучения аудированию в неязыковом вузе.

Согласно мнению Дж. Мак-Элрой [5], существующая установка на преимущественно активное пользование языком на всех уровнях обучения устарела. Он отмечает, что в практике обучения иностранным языкам наблюдается противоположное тому, что происходит в процессе овладения родным языком или иностранным в языковом окружении, где слушание предшествует экспрессивной устной речи. Даже для тех, кто хорошо овладел устной речью, требуется определенный период пассивной адаптации, пассивного слушания, когда они попадают в страну изучаемого языка. Исходя из этого, автор поднимает вопрос о том, не следует ли начинать обучение языку не с говорения, чтения и письма, а со слушания. Дж. Мак-Элрой в целях экономии времени предлагает с самого начала обучения языку вводить пассивное слушание параллельно с тренировкой в выработке навыков активного владения речью.

На начальном этапе обучения в неязыковом вузе целесообразно параллельно с коррективным фонетическим курсом проводить вводный пассивный курс по аудированию. С одной стороны, интенсивное слушание аудиозаписей будет способствовать совершенствованию фонетических навыков; с другой стороны, будет начато обучение аудированию. Сам вводный коррективный курс по фонетике также включает аудирование. Но слушание при обучении произношению сводится к слушанию отдельных звуков, слогов, слов, синтагм и интонационных образцов со зрительной опорой или без нее. Что же касается курса обучения аудированию, то он предусматривает аудирование связных текстов, цельных порций информации на базе знакомого лексико-грамматического материала [6].

Введение такого курса позволит ликвидировать в какой-то мере пробел в развитии того навыка, которому в средней школе уделялось наименьшее внимание, и поможет привести студентов к более или менее одинаковому начальному уровню восприятия на слух, к определенному порогу понимания.

С учетом ограниченного времени, отводимого на изучение иностранного языка в техническом вузе, аудирование следует рекомендовать студентам и для индивидуальной самостоятельной работы дома. Для подобной организации работы необходима определенная мотивация, в частности аудиоматериалы должны быть интересными, занимательными, стимулирующими регулярное прослушивание.

В методике существуют термины «техника чтения», «техника письма». Вполне правомерным представляется говорить и о технике аудирования. Под техникой, или механизмом, аудирования понимается умение быстро и адекватно соотносить звуковые знаки (образцы) с их смысловым значением. Развитие навыка аудирования иногда объясняют развитием слуховой памяти. Безусловно, слуховая память непосредственно связана с аудированием, с точностью передачи услышанной информации, и ее

нужно всемерно развивать. Однако нельзя подменять технику аудирования слуховой памятью. Если у человека хорошо развит какой-либо вид памяти, например, зрительная или слуховая память, то она в равной мере обслуживает как сферу родной, так и иностранной речи. Однако технику письма, чтения, аудирования следует развивать для каждого языка отдельно, хотя общий языковой опыт и влияет в определенной мере на формирование навыков изучаемого иностранного языка. Техника аудирования, как и техника письма и чтения, развивается тем лучше и быстрее, чем больше человек тренируется. Однако прогресс в обучении обуславливается не только количеством, но, в первую очередь, качеством того материала, на котором тренируются, а также приемами обучения [7].

Вопрос о характере аудиоматериалов для обучения аудированию требует отдельного рассмотрения. Аудиоматериалы должны быть разнообразными и включать в первую очередь такие образцы, которые в своей совокупности создали бы опыт продолжительного слушания в атмосфере реального языкового общения. Это специально подготовленные монологи, обращенные к слушателям, тематические диалоги, живые групповые беседы, зафиксированные спонтанные выступления и ответы на вопросы после них. Помимо этого, аудиозаписи должны включать образцы разных жанров: общественного, научно-популярного, художественного. Необходим подбор материалов для прослушивания по принципу нарастания трудностей [8]. Правомерно частичное использование опыта методики обучения технике чтения при усовершенствовании техники аудирования [9]. Аудиоматериалы следует разделить на две большие группы: для «аналитического» и для «синтетического» аудирования.

Аудиоматериалы для «аналитического» аудирования, как и материалы для соответствующего вида чтения,

должны быть небольшими по объему и сопровождаться заданиями для детальной проверки восприятия. «Аналитическое» аудирование имеет целью обучить студентов полностью воспринимать аудиоинформацию, построенную на базе знакомого лексико-грамматического материала.

Материалы по «синтетическому» аудированию значительно больше по объему. Их следует прослушивать отдельными частями. При этом каждая предыдущая часть должна заканчиваться так, чтобы вызывать интерес и желание продолжать слушать дальше в следующий раз. Аудиотексты для «синтетического» аудирования должны сопровождаться целевыми заданиями, большая часть которых, как и при «аналитическом» аудировании, предшествует их прослушиванию. Основная цель «синтетического» аудирования — привить студентам умение вычленять в информации главное, развивать языковую догадку и антиципацию.

В целях оценки эффективности выполненной работы рекомендуется проведение тестовых работ, состоящих из следующих частей:

- 1) определение правильности или ложности утверждений по содержанию прослушанного текста;
- 2) ответы на вопросы к тексту;
- 3) подробное изложение содержания прослушанного текста (на русском или иностранном языке — в зависимости от уровня подготовки обучающихся).

Количественное соотношение между «аналитическим» и «синтетическим» аудированием должно быть примерно такое же, как и между аналитическим и синтетическим чтением. Материалы по «аналитическому» аудированию для всех студентов одинаковы, а по «синтетическому» могут быть разными в соответствии с интересами и способностями студентов.

Литература:

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия устной речи // Вопросы психологии. — 1967. — № 3;
2. Клычникова, З. И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения // Иностранные языки в высшей школе. — 1968. — № 4;
3. Гез, Н. И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 2;
4. Ильина, В. И. К вопросу о сравнительном изучении чтения и аудирования, В кн.: Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза, том 53. Методика и психология обучения иностранным языкам. — М., 1970.
5. McElroy, J. H. Should We Try «Comprehension First»? // English Teaching Forum, 1970. — No. 1.
6. Зиндер, Л. Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. — М.: Академия, 2003.
7. Каргина, Е. М. Особенности усвоения фонетики иностранного языка в психологическом контексте // Современная педагогика. — 2014. — № 11 (24). — с. 127–131.
8. Дианин, Н. А. К вопросу отбора материала для работы над произношением в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. — 1969. — № 5.
9. Каргина, Е. М. Взаимосвязь обучения различным видам иноязычной речевой деятельности // Молодой ученый. — 2015. — № 4 (84). — с. 775–778.

Наши пернатые соседи

Ковальчук Ольга Михайловна, учитель биологии и географии
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18» (г. Балашиха, Московская обл.)

В России всегда с любовью относились к птицам, считая их живыми символами свободы, красоты, счастья.

За птицами Подмосковья ребята ведут наблюдения давно. Им известно, что в нашем городе обитают очень необычные пернатые, остающиеся незамеченными большинством городских жителей. Так кто же они — наши неприметные соседи?

На территории Железнодорожного и прилегающего Пестовского парка мы с учениками встречали три-четыре десятка видов птиц. Среди них редкие, порой экзотические для нашего времени шуры и клесты, щеглы и овсянки, чечетки и совы, ястребы, корольки. В лесу можно встретить дятла и сойку, вдоль дорог и в деревнях — сороку. И, конечно, самая красивая наша зимняя птица — снегирь! Все они украшают среднерусский зимний пейзаж и радуют человеческий глаз. Вот только жаль, что возможность встретиться с этой красотой представляется не каждому. Раньше, лет десять тому назад, рассказывают горожане, птичек этих было в разы больше.

Снегири появляются у нас в октябре-ноябре, их можно тогда увидеть везде, где есть рябина, — это их любимое лакомство. Постепенно снегири перемещаются далеко на юг. С приходом весны снегирь, напротив, становится скрытным, переселяется в леса. Это стало причиной распространённого поверья, что снегири — зимние гости, прилетающие в среднюю полосу исключительно с севера. В Подмосковье снегирей можно встретить и летом, но лишь в очень глухих местах, поросших ельником: гнезда они выют на густых еловых ветках. Семья снегирей устойчива и не распадается после выведения птенцов, как у многих других птиц [1, с. 12].

Самочки снегирей крупнее и сильнее самцов. Держат самцов в строгости и подчинении. Самец, ухаживая за самочкой, отдаёт ей самые лакомые кусочки. Если самочка заметит, что он съел сам лакомый кусочек, самцу не поздоровится. В семьях снегирей сохраняется матриархат [1, с. 25].

Снегиря часто называют пересмешником. Он часто подражает пению других птиц. Мы с ребятами наблюдали, как один снегирь довольно долго изображал звук скрипящей ветки.

Вообще, снегири, клесты, шуры, чечевицы, дубоносы, щеглы, зеленушки и многие другие самые яркие наши птицы относятся к одному семейству — вьюрковых [2, с. 213]. Многих из них часто можно наблюдать и зимой. Правда, большинство из перечисленных птиц остаются в Подмосковье только во время очень теплых зим.

Зеленушка — птица цвета лета. Прозвали птицу зеленушкой оттого, что оперение у нее желтовато-оливковое с зеленым отливом. Самцы более ярко окрашены, чем самочки. Очень красивая птичка. Селится рядом

с человеком. Сады, парки, скверы, поймы рек — это её место обитания. Человека не боится. Зимой в сильные морозы часто заглядывает к вам в окошко: «Милый человек, крошкой хлебушка не поделишься?» У кормушки чувствуют себя хозяевами, активно отгоняют от нее воробьёв, синиц.

Наши земляки называют эту птаху лесной канарейкой. Зеленушка очень красиво пьёт: набирает в клювик воды и запрокидывает голову назад, вытягивая шейку. Яйца птаха насиживает всего 12–14 дней. Ещё 14–16 дней птенцы не покидают гнезда. После вылета из гнезда птенцов продолжает кормить самец. Дней через шесть птенцы становятся самостоятельными. Собираются в стайки по 10–12 птичек и кочуют вблизи от места вывода [3, с. 173].

В середине октября к нам прилетают свиристели — такие обжоры! Если увидите, что тротуар заплыван красными рябиновыми пятнами — знайте: это они трапезничали. К январю свиристели перемещаются южнее, туда, где ягоды ещё не съедены, а к марту перелетают опять на север и ненадолго появляются у нас.

Щеглы прилетают в Подмосковье только после Нового года. Пение щегла напоминает звон мелких колокольчиков. Щеглы не выют своё маленькое, очень нежное гнёздышко, а как бы шьют из травинки, скрепляя их нитями паутины.

Большие синицы — пожалуй, самые массовые посетители сооружённых детьми кормушек. Лазоревки — посещают кормушки столь же охотно, что и большие синицы, но обычно встречаются реже просто в силу меньшей численности.

Мало кому известно, что у нас, кроме рядовых лазоревки, больших синиц, живут очень симпатичные синички-гаечки, а ещё синички-московки, синички-гренадерки, длиннохвостые синички-ополовники. И везде, где водятся синицы, обитают неприметные пищухи и яркие поползни.

Синицы — весьма полезные птицы. Интересно, что уже в древние времена принимались меры по их охране. Так, в 1328 году в грамоте Людовика Баварского говорилось: «Тяжкий штраф ждёт того, кто поймает синицу, усердного ловца насекомых. Нарушивший закон должен уплатить королевскую подать 60 шиллингов, а также отдать красивую рыжую курицу и 12 цыплят, как возмещение за пойманную синицу!» [4, с. 15]. Подсчитано, что за день синичка съедает примерно столько же корма, сколько весит сама. Если бы у нас с вами был такой аппетит, мы съедали бы в день примерно 50 буханок хлеба! В год она съедает больше 3 кг насекомых и личинок. Если бы не птицы, бесчисленные полчища насекомых давно погубили бы нашу планету.

Февраль и март очень сложный период в жизни птиц — снежный покров велик, лютуют метель и морозы. Найти пропитание в таких условиях становится почти непосильной задачей. И хотя в начале каждой зимы в городских парках появляется множество новых красивых кормушек, к концу зимы значительная их часть висит пустым украшением — о том, что их надо регулярно пополнять, их устроители забывают. Орнитологи утверждают, что из десяти синиц только две доживут до весны [4, с. 16].

«Зиму надо пережить, чтобы хватило хлеба для людей, сена для скота, птицам зерна», — говорили наши предки. Россия — страна с суровым климатом. И если под вашим окном весной поют птицы — это гимн любви и благодарности Вам за десятки спасённых маленьких жизней.

Зимой за всех пернатых «отдуваются» вороны. Их песнь, конечно, не слишком благозвучна, но все же она отличается от обычного карканья. Только прислушайтесь!

Ворона — птица очень интересная. За ними очень интересно наблюдать. Они не бросают подранков, всегда приходят на помощь. Будут кормить до полного его выздоровления. Живут вороны парами, заботясь друг о друге. Зимой часть найденной пищи ворона съест сама, а другую часть унесет второй своей половинке. Стаями летают те вороны, которые не имеют пары, в основном молодые особи. Верность хранят вороны до самой смерти. Играть вороны любят. В природе часто дразнят лис, волков. Любят скользить с крыш, катаясь как дети с горок. Могут даже рассердиться. [5, с. 13] Одна моя знакомая рассказала мне историю о том, как намахнулась сумочкой на сидящую на маленькой берёзке ворону: «Сломаешь ведь маленькое деревце!». Та сопровождала её до самого подъезда, а потом на голову женщине сбросила огрызок яблока.

Помню, со мной произошел такой случай, после которого ворон я стала уважать. Гуляли мы с дочкой в парке. День был солнечный, пели птицы. Дочка бежала впереди меня по аллее парка, метрах в трёх от меня. Лет ей было тогда два или три годика. Вдруг на меня напала ворона. Пролетает надо мной так низко, что задевает мои волосы. Отгонять я её не стала, подумала, вдруг на ребёнка нападет. Голову прикрываю, спрашиваю: «Что тебе нужно?». Поблизости никого. Она опустилась на землю и побежала к дочке. Только тогда я заметила, что впереди прыгает птенец, а дочь пробует его догнать. Схватила я дочку — и в другую сторону, а ворона нас догнала минуты через три, покружилась в воздухе и улетела. Но в этом полёте уже не было ни капли агрессии. Так поняли друг друга две мамы. До сих пор меня удивляет тот факт, что она ведь не на дочку напала, а меня к порядку призвала.

Кстати, местные вороны на зимовку не улетают, живут парами, охраняя свою территорию. А стаи ворон, которые обитают на свалках, — это кочующие птицы, не местные.

15–17 марта около своих старых гнезд появляются грачи, и по округе разносится их оживленный крик — это тоже весенняя песня любви. А вот соловьиных трелей

в городе становится всё меньше. Эти птицы прилетают обычно в первых числах мая и после прилета некоторое время не поют. Первая песня соловья зазвучит где-то 10 мая. Петь соловьи будут до конца июня. А в конце августа уже они от нас улетят. Зимовка соловья: южная Европа, Северная Африка, Ближний Восток.

Гнездо строит соловей прямо на земле, на лесной подстилке. Либо в кустах. В кладке 4–6 яиц. В конце лета песня соловья стихает. Некогда петь родителям — птенцы подрастают.

И. С. Тургенев в рассказе “О соловьях” словами простого птицелова-любителя очень метко и точно описал песню этого замечательного певца. “Соловьи у нас дрянные: поют дурно, понять ничего нельзя, все колена мешают, трещат, спешат. А то вот еще у них самая гадкая есть штука: сделают этак: “тру” и вдруг: “ви!” — этак взвизгнет, словно в воду окунется. Это самая гадкая штука. Плюнешь и пойдешь. Даже досадно станет. Хороший соловей должен петь разборчиво и не мешать колена. А колена, вот какие бывают.

Первое: пульканье — этак — “пуль-пуль-пуль-пуль...”.

Второе: клыканье — “клы-клы-клы”, как желна (дятел).

Третье: дробь — выходит примерно, как по земле разом дробь рассыпать.

Четвертое: раскат — “трррррр...”.

Пятое: пленканье — почти понять можно: “плень-плень-плень...”.

Шестое: лешева дудка — этак протяжно: “го-го-го-го-го”, а там коротко: “ту!”...

У хорошего соловья каждое колено длинно выходит, отчетливо, сильно; чем отчетливей, тем длинней. Дурной спешит: сделал колено, отрубил, скорее другое — и смешался...” [6, с. 403].

В пении соловья различают до 12 колен. Молодые соловьи учатся петь у старых вокалистов. Молодой соловей берёт лишь два-три колена. Песня его прерывиста. Песни настоящих вокалистов звучат всю ночь до рассвета. Пение неторопливо, изысканно [7].

Наши ребята вносят посильный вклад в дело охраны окружающей среды. 8 лет назад стартовала акция «Помоги деревьям и птицам г. Железнодорожного», автором которой была София Савина. Под её началом ребята очистили прилегающий к гимназии Парк Победы и все прилегающие дворы от гриба-трутовика. Тем самым они спасли целое поколение деревьев — «птичьих общестий». Её дело продолжили Саша Юркова и Полина Вохминцева. Серьезной исследовательской работой в области экологии Подмоскovie занимались Замаев Михаил, Валиев Георгий в течение многих лет они изучали видовой состав хищных птиц г. Железнодорожного и его окрестностей; Каплевский Андрей на протяжении многих лет изучал проблемы Пестовского парка. Работы этих ребят рассматривались в Московском государственном областном университете.

Работу эту нужно продолжать, иначе о том, как поёт соловей и как стучит дятел, детям придется читать только в тургеневских книжках.

Наша цель — объединить людей, которые знают, любят и хотят помочь городу сохранить его живое лицо,

и совместными усилиями создать благоприятные условия для его пернатых жителей. Наш красивый город должен быть зелёным, чистым, в нём должны петь свои песни соловьи и синицы, грачи и дрозды. Присоединяйтесь к нам и Вы!

Литература:

1. Труды программы «Птицы Москвы и Подмосковья». Т. 9. Фауна и экология птиц. Под ред.: М. Калякина, О. Волцит. М.: «КМК», 2013.
2. Холодовский, Н.А. Птицы Европы. Практическая орнитология с Атласом европейских птиц. М.: «Книга по Требованию», 2012.
3. Акимущин, И. Мир животных. Рассказы о птицах. М.: «Молодая гвардия», 1975.
4. Агальцов, А. Птичья столовая // Наука и жизнь, 2001, № 2.
5. Сладков, Н. Птицы. Орнитология в картинках. М.: «Издательский Дом Мещерякова», 2015.
6. Русский охотничий рассказ. Сост.: М. Одесская. М.: «Советская Россия», 1991.
7. Проект «8 лап» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.8lap.ru/section/interesnye-fakty/solovey-vesnoy/>, свободный (31.05.2015).

Обучение реферированию профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке в вузе

*Комарова Елена Васильевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства*

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей реферирования профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке в вузе. Написание реферата основано на процессе логической и грамматической компрессии текста первичного документа. Термин компрессия употребляется для обозначения любых операций, ведущих к сокращению текста. Изложение реферата отличается предельной точностью и краткостью, которые достигаются за счёт экономной структуры предложения и правильного употребления терминов.

Ключевые слова: компрессия, реферирование, чтение, контроль, процесс обучения, перевод, иностранный язык.

Стремительный рост объёма информации выдвигает на первый план насущную проблему совершенствования работы в области научной информации. Переработка первичных документов, то есть документов, несущих информацию, является одной из важнейших составных частей информационной деятельности. В этой связи особого внимания заслуживает подготовка квалифицированных бакалавров и магистров разных профилей подготовки с практическим владением иностранным языком. Обучение реферированию для неязыковых вузов является целенаправленным, логическим завершением всего курса обучения, так как реферирование есть одна из высших форм практического владения языком.

В основе реферирования лежит компрессия текста. Термин компрессия употребляется для обозначения любых операций, ведущих к сокращению текста. Сокращать текст можно в различной степени и на разных уровнях. Примером компрессии в плане языкового выра-

жения является прием, называемый лексическим свертыванием. Он состоит в замене словосочетания словом. Применяется также синтаксическое свертывание, часто сопровождаемое лексической заменой. Компрессия в плане содержания широко применяется при составлении письменных рефератов, резюме и аннотаций, причем преобразование текста идет через обобщение частных фактов, то есть носит характер синтеза. Существует также вид компрессии, называемый свертыванием промежуточных операций. Научный текст (устный или письменный) адресован узкому кругу специалистов и рассчитан на наличие общего опыта, знаний, интересов и целей. Поскольку коммуникация в науке есть непрерывный процесс, отправитель сообщения описывает не все детали денотативной ситуации, а лишь новую о ней информацию, и выявляет связи этого нового с уже известным. То, что пропущено, но относится к делу, должно восприниматься получателем за счет своих знаний. И еще

один вид компрессии называется опусканием и состоит в опускании деталей. [4, с. 156]

Для реферирования может быть широко использован материал газет или статей из сети Интернет. Данный вид работы на практических занятиях по иностранному языку способствует развитию навыков устной речи, в случае, если задание выполняется устно, а также развитию у студентов умения передавать основное содержание статей своими словами. Для реферирования отбираются аналитические статьи, очерки и рецензии. Подготовка к обучению реферированию должна начинаться заранее. Преподаватель может дать студентам список выражений, необходимых для языкового оформления реферата. В процессе обучения необходимо показать студентам, как суммируется текст, научить их выделять главное и оформлять свои мысли, используя предлагаемые связи, например, *The author begins the article with a statement, the author gives a detailed analysis of, further the author emphasizes the point that, it is also clear from the article that, in addition it is interesting to note that, the author draws the conclusion...* [5, с. 145]

Процесс свёртывания первичного документа в реферат — сложный процесс, осуществляя который необходимо обеспечить:

- 1) максимальную полноту существенной информации при минимальном объёме реферата;
- 2) соответствие свёрнутой информации реферата информации первоисточника;
- 3) возможность дальнейшего поиска информации.

Следует отметить, что процесс свёртывания в немалой степени определяется видом первичного документа (монография, теоретическая или обзорная статья), языком, на котором он опубликован, стилем изложения.

Большое внимание уделяется основным требованиям, предъявляемым к реферату, среди которых в первую очередь нужно отметить:

- а) реферат как информационный документ, раскрывая содержание работы, обращает внимание читателя на новую информацию, содержащуюся в первоисточнике;
- б) содержание работы излагается объективно;
- в) реферату присуща характерная форма изложения, отличающаяся строгой последовательностью, постоянством структуры, предельным лаконизмом. [1, с. 160]

Объём реферата нестабилен и, как правило, зависит от объёма первичной публикации, её научной ценности. Реферат состоит из заголовочной части, собственно реферативной части и справочного аппарата. Говоря о заголовочной части, важно отметить, что она зависит от первичного документа и от того, на каком языке он опубликован. Например, для книг на русском языке принято указывать сначала название, затем автора, место издания, издательство, год, количество страниц, а в реферате на книгу на иностранном языке сначала даётся перевод её названия, а затем библиографическое описание на языке оригинала с указанием в скобках (по-русски) языка, на котором опубликована книга.

С первых занятий студенты должны хорошо понять разницу между рефератом и аннотацией, уяснить один из важных моментов различия между ними — характер подачи материала. Реферат в основном строится на языке оригинала, в него могут быть включены отрезки, заимствованные из первоисточника, например обобщение и формулировки, в аннотации же цитирование недопустимо, для неё характерна высокая степень абстрагирования и обобщение материала. Большая степень обобщения ведёт, как правило, к критической оценке рассматриваемого материала, поэтому аннотации присущ оценочный элемент. [2, с. 483]

Общие требования к языку реферата те же, что и к языку любого другого произведения научно-технической литературы: точность, краткость, ясность, простота, грамотность. Но, тем не менее, язык реферата имеет свои характерные черты, обусловленные информационным значением этого документа. Перед рефератом не стоит задача доказать и обосновать, поэтому в нём нет научной обстоятельности изложения, в нём нет развёрнутых доказательств, рассуждений, сравнений, сопоставлений, подведения итогов, обсуждений результатов.

Изложение реферата отличается предельной точностью и краткостью, которые достигаются за счёт экономной структуры предложения и правильного употребления терминов. На это и следует направить внимание студентов. Работе над терминами должно быть уделено большое внимание. Особенностью языка рефератов является большое количество перечислений, которые можно отнести к грамматико-стилистическим средствам сжатого логического изложения. Перечисления могут иметь вид перечня или лишь называть затронутые в работе второстепенные вопросы, например: рассмотрены различные подходы к решению проблемы, представлен подробный перечень и так далее.

Написание реферата основано на процессе логической и грамматической компрессии текста первичного документа. Для обучения грамматической компрессии целесообразно использовать ряд упражнений, направленных на грамматические трансформации, например, свёртывание сложноподчинённого предложения в простое с причастным оборотом; свёртывание сложноподчинённого предложения с придаточным-подлежащим в простое предложение с подлежащим, выраженным существительным; трансформация сложноподчинённого предложения с придаточным дополнительным в простое предложение с дополнением, выраженным существительным; замена придаточного определительного предложения с причастным вторым.

При работе над языком реферата большое внимание должно быть уделено отработке специальных клише, характерных для жанра реферата и аннотации. Следует исходить из того, что клише являются речевым стереотипом, готовым оборотом, используемым в качестве легковоспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта. В научном изложении имеется ряд подобных речевых стереотипов. [3, с. 785]

Следует использовать упражнения, способствующие развитию общего понимания текста, толкование заголовка, выделение наиболее важной информации в тексте, отыскивание в тексте ответов на вопросы, пересказ содержания текста или отдельных абзацев. При обучении реферирования текста рекомендуются следующие виды упражнений: деление текста на смысловые

отрезки, озаглавливание каждого отрезка, устный перевод и лексико-грамматический анализ трудных предложений, составление плана текста, сокращение малосущественной информации, сокращение сложных предложений и фиксирование наиболее важных предложений. Реферирование можно проводить также и в устной форме.

Литература:

1. Клейменова, Е. П. О реферировании как о способе конденсирования научного текста // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков, 1982. — № 6. — с. 157–164.
2. Комарова, Е. В. Реферирование как один из самых распространенных приемов работы с иноязычным текстом в процессе обучения иностранному языку в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 5. — с. 482–484.
3. Комарова, Е. В. Структурно-грамматический анализ предложений в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — с. 784–786.
4. Смирнова, Л. Н. Реферативный перевод: компрессия на смысловом уровне // Иностранный язык для научных работников, 1978. — с. 154–167.
5. Тельне, Э. Ф. Использование газет на занятиях английского языка // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков, 1982. № 6. — с. 142–149.

Адаптация первокурсников к университетской жизни: факторы стресса и механизмы поддержки

Кошелева Елена Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент;
Подворчан Юрий Александрович, студент;
Яруллина Анна Рафаэлевна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Исследование социально-психологических и личностных проблем адаптации студентов-первокурсников к высшей школе представляет большой научный интерес как в теоретическом, так и прикладном аспектах.

Для каждого студента-первокурсника учеба в университете знаменует собой определенный жизненный этап и сопряжена с новыми вызовами, к которым он должен приспособиться.

Начало учебы — это, во-первых, начальный этап вхождения личности в новую макро- и микросреду.

Во-вторых, это этап социализации и адаптации личности в новых условиях. Студент — личность, имеющая, как правило, сформированные целевые установки и систему ценностей. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические личностные и психофизиологические особенности.

В-третьих, это этап неадекватной психической и физической нагрузки. Студенты, попавшие в новую среду, испытывают естественный дискомфорт, т.к. идет переустройство, изменение психофизиологических процессов личности [4, С.7–8].

К основным факторам стресса относятся информационные и эмоциональные перегрузки (в учебном процессе и во внеаудиторной деятельности); адаптация на бытовом

уровне (самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение и самообслуживание) и ряд других.

Целью данного исследования является изучение факторов стресса, влияющих на адаптацию студентов к университетскому формату обучения.

По мнению М. А. Ивановой, эти факторы могут быть сгруппированы следующим образом [4, С.8–9]:

- адаптационные трудности на различных уровнях: понятийном, информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.
- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макро- и микросреду;
- учебно-познавательные трудности, связанные с адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, освоения навыков самостоятельной работы;
- коммуникативные трудности как по вертикали, т.е. с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали, т.е. в процессе межличностного общения внутри малой учебной группы, учебного потока, в общежитии, и т.д.;
- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем.

Авторы данной работы провели анкетирование, позволившее выявить наиболее стрессогенные факторы, влияющие на успешность адаптации студентов. Оно было проведено в Национальном исследовательском Томском политехническом университете весной 2014 года. Всего было опрошено 103 студента. Им было предложено ответить на следующий вопрос: «Отметьте самые существенные факторы, являющиеся для вас источником стресса в первый год обучения в университете». Респонденты должны были выбрать не более трех пунктов из следующих вариантов:

1. Самоорганизация (режим дня, распределение времени)
2. Бытовые проблемы
3. Финансовые проблемы
4. Учеба (большой объем нового материала и учебная нагрузка)
5. Социализация
6. Здоровье

Ответы распределились следующим образом:

Пункт анкеты	Количество респондентов, выбравших данный ответ	Процент респондентов, выбравших данный ответ
Самоорганизация	50	22%
Бытовые проблемы	31	14%
Финансовые проблемы	28	13%
Учеба	72	32%
социализация	28	13%
Здоровье	14	6%

Результаты исследования показывают, что для студентов самыми стрессовыми факторами являются: проблемы, связанные с учебой (32% опрошенных), проблемы самоорганизации (22%) и бытовые проблемы (14%).

Все эти факторы взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психическими, личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками.

Создание благоприятных условий для адаптационного периода является первостепенной задачей образовательного процесса высшего учебного заведения, в ходе которого реализуются педагогические условия, способствующие выявлению и коррекции негативных тенденций профессионального становления, возникших в адаптационный период у студентов-первокурсников. Администрацией вузов применяются различные способы активизации учебной деятельности, повышения практических навыков самостоятельной работы, укрепления интереса к учебной деятельности; оказывается психологическая помощь, поддержка и сопровождение; осуществляется включение первокурсников в систему студенческого самоуправления [6, С.278].

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому образу жизни и деятельности, исследование степени психологической комфортности процесса обучения, выявление педагогических и психологических условий активизации адаптивных процессов (проведение медицинских обследований, психологическая поддержка и т.д.) являются чрезвычайно важными задачами вуза.

В российских университетах разработаны различные способы поддержки первокурсников, содействующих адаптации, в частности служба психологической поддержки и институт кураторов.

В Томском политехническом университете кураторство имеет более чем вековую историю. Работа кураторов

построена на основе педагогики сотрудничества и направлена на решение приоритетной задачи вузовского воспитания — создания оптимальных условий для саморазвития личности студента. Задачи, которые стоят перед кураторами в университете: знакомство студентов с университетом и друг с другом; проведение психологических тренингов на сплочение, выявление групп риска; помощь в правильном распределении своего времени; групповые посещения музеев, театров, экскурсии по городу; помощь в развитии спортивных либо творческих способностей студентов посредством информирования о материально-технической базе университета; контроль за посещаемостью, успеваемостью; при необходимости — работа с родителями; организация и проведение тематических часов куратора. Куратор выступает в роли и наставника, и старшего друга, и связующего звена между администрацией вуза и студентами [5].

Основной целью института кураторов является сокращение длительности процесса адаптации студентов, повышение степени стрессоустойчивости, сохранение контингента студентов.

Успешная социализация и адаптация студентов в университете также зависит от умения преодолевать стресс (владение копинг-стратегиями). Лазарь и Фолкман [3] полагают, что существует два основных способа, с помощью которых индивид справляется со стрессовыми ситуациями. Проблемно-ориентированный способ включает в себя использование позитивных стратегий для управления стрессом и ассоциируется с хорошими адаптивными способностями решения проблем и успешной социализацией [2]. Второй способ, эмоционально-ориентированный, связан с избеганием поиска решений и зацикливанию на эмоциях, он может привести индивида к отрицательным стратегиям борьбы со стрессом, например, злоупотребление психотропными веществами,

поведенческим отклонениям, самообвинениям, отказу от поиска решения проблем [1, 2].

На степень адаптации первокурсников влияет значительное число факторов: индивидуально-психологические особенности, ценностные ориентации, академическая успеваемость. На протяжении первого курса обучения складывается студенческий коллектив, вырабатывается оптимальный режим обучения. Первый год обучения в вузе — это фундамент для профессиональной подготовки.

Литература:

1. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocols too long. Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, pp. 92–100.
2. Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Stone, R. A.T., McGinley, M., Raffaelli, M. & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13, pp. 347–355.
3. Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York.
4. Иванова, М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: Дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2001. — 353 с.
5. История кураторской деятельности [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://portal.tpu.ru/departments/centre/csr/inst_kur
6. Савункина, А. А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников // *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 10. с. 277–279.

Вики технологии в организации самостоятельной работы на платформе Moodle

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: Веб 2.0, вики технологии, обучающая среда Moodle, электронное обучение.

Информационная парадигма общества меняет требования к современному выпускнику вуза. Особую значимость для работодателей приобретают специалисты, обладающие информационной компетенцией, владеющие новыми компьютерными технологиями, мобильные в принятии решений, способные при необходимости менять свои функции, демонстрирующие готовность самостоятельно выявлять проблемы и искать пути их решения. Современный выпускник вуза должен учиться в течение всей жизни и быть постоянно готовым к освоению новых навыков и умений. Он должен уметь самостоятельно добывать знания, необходимые для его профессиональной деятельности, так как знания, полученные в процессе обучения в вузе, быстро устаревают и не позволяют адекватно оценивать жизненные и профессиональные ситуации. По сути, сейчас знания ценятся меньше, чем обучаемость, поэтому на первый план выходят навыки и умения самообразования, что требует обновления подходов в организации обучения в вузе.

Стратегии системных изменений в образовательном процессе современного вуза можно определить следующим образом:

Проведенный нами опрос студентов показал, что самыми стрессогенными факторами для студентов первого года обучения являются проблемы, связанные с учебой, самоорганизацией и бытовые проблемы.

Таким образом, успешная адаптация очень важна для академической и социокультурной комфортности обучения в вузе, она способствует быстрому погружению студента в учебный процесс и влияет на качество профессиональной подготовки.

– нелинейность образовательного процесса, позволяющая осуществить персонификацию учебной деятельности;

– ориентация на развитие познавательной компетентности студента как базиса профессиональной компетентности будущего специалиста, которому предстоит жить и работать в обществе, перенасыщенном информацией;

– интерактивность взаимодействия участников образовательного процесса, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле [1].

Для создания новой образовательной среды вузы все чаще используют потенциал современных интернет-технологий, способствующих раскрытию творческих способностей обучающихся, развитию дивергентного мышления и построению собственной индивидуальной траектории обучения. Расширение коммуникационных сервисов сети Интернет, основанных на активном участии пользователей в формировании контента привело к появлению но-

вого поколения интернет-технологий — Веб 2.0. Многие сервисы Веб 2.0 имеют огромные перспективы использования в сфере образования.

Информатизация образования эволюционировала от простейших электронных учебников и систем тестирования до сложных систем управления обучением (англ. LMS — Learning Management System), использующих сервисы Веб 2.0: вики, блоги и социальные службы закладок. Данные системы обеспечивают серьезный технический уровень внедрения электронных технологий в образовательный процесс и стимулируют взаимодействие всех участников обучения.

В самой популярной, свободно распространяемой системе управления обучением Moodle технология вики используется для совместной работы студентов над документом, который они могут создавать, расширять и изменять его содержание. “Wiki wiki” с гавайского языка переводится как «очень быстро», что передает суть технологии вики, где страницы создаются и обновляются быстро и легко. Для написания совместного документа в Moodle используется простой язык разметки. Создание вики начинается с одной страницы, но участники могут создавать новые страницы и ссылки на них.

Вики технологии содержат элементы обучения в сотрудничестве, что является гуманистическим направлением в педагогике. Сотрудничество — это основная черта будущей профессиональной деятельности и должна быть отражена в аутентичных заданиях. Такие задания способствуют быстрому решению когнитивных задач, снимают трудности понимания и восприятия нового материала. Основными особенностями сотрудничества являются целеустремленность, стремление к общей цели, мотивация, интерес, целостность, взаимосвязь участников, эффективное распределение ролей, функций и обязанностей, согласованность, низкий уровень конфликтности, самодисциплина и возможность достижения результата. Но сотрудничество не должно рассматриваться в качестве самоцели, оно лишь средство для приобретения знаний

и навыков, коммуникативного опыта и опыта социального взаимодействия. Когда студенты ощущают себя частью команды и понимают, что общий успех зависит от индивидуального вклада каждого участника, они вынуждены проявлять инициативу и самостоятельность.

Обучение в сотрудничестве представляет особую ценность при изучении иностранных языков, так как помогает обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого ученика группы, предоставляя возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную практику для формирования необходимых навыков и умений [2]. Не так давно обучение в сотрудничестве практиковалось лишь на аудиторных занятиях по иностранному языку, но как уже было сказано ранее платформа Moodle создает виртуальное пространство для совместного обучения, в котором вики являются основным средством асинхронной коммуникации. С помощью данного инструмента преподаватели могут создавать письменные задания для совместной работы студентов, которые обеспечивают скорость обновления, легкость редактирования и сотрудничества. Вики улучшают процесс коммуникации, став средством обмена информацией и построения базы знаний других студентов.

Но как именно работают вики в системе Moodle? Каждая страница вики имеет сверху ссылку “Edit”, при нажатии которой появляется возможность написать свои идеи. Используя панель инструментов редактирования, студенты могут сделать базовое форматирование текста, добавить фотографии и мультимедиа. При нажатии ссылки “History” можно отслеживать изменения и видеть, кто принимал участие в создании общего документа. Функция “History” позволяет вернуться к предыдущей версии, если кто-то испортил текст или случайно что-то удалил. Ссылка «Comments» может быть использована в качестве инструмента для обсуждения. В случае необходимости в вики могут быть загружены файлы. Рис. 1 показывает, как выглядит типичный вики в Moodle.

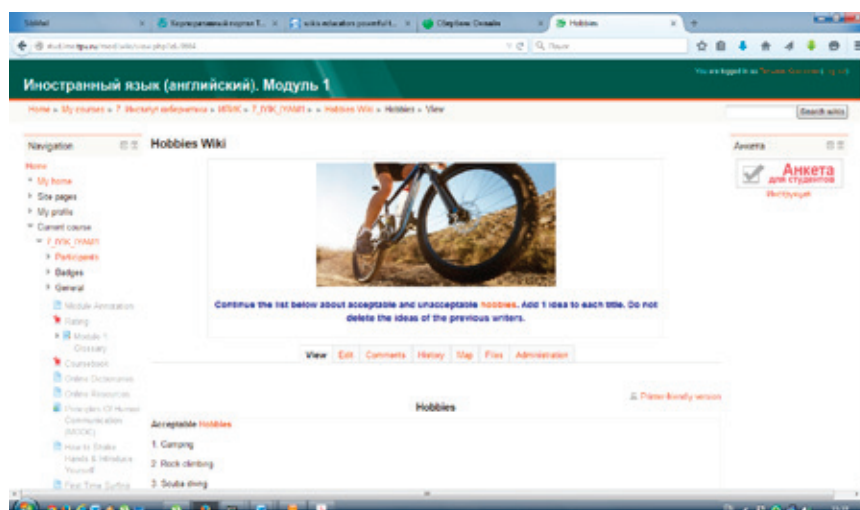


Рис.1. Внешний вид вики

Одним из лучших способов использования вики может быть библиотека ресурсов для студентов и преподавателей. Вики могли бы служить в качестве депоzitария для разных ресурсов, ссылок, мультимедиа, а также инструкций и другой необходимой информации по курсу. Каждый участник вики может сделать вклад в эту общую коллекцию. Студенты могут делиться интересными веб-сайтами, фотографиями, видео; вики могут стать хранилищем для групповых подкастов, созданных на аудиторных занятиях, а также для различных инструкций и методических рекомендаций по выполнению заданий.

Другим видом сотрудничества является совместное вики, которое стимулирует студентов к участию в выполнении общего задания, составлению списков, сбору документации, мозговому штурму и обмену идеями [3]. Вики может стать практикумом для групповых проектов или помочь организовать совместную письменную деятельность. Основное преимущество данного вида вики в том, что в вики среде, учащиеся сами принимают участие в собственном обучении, а не пассивно получают знания. А, как известно, активное участие в процессе обучения может привести к повышению успеваемости.

Третьим видом вики являются, так называемые, студенческие вики, которые можно сравнить с упрощенными версиями веб-сайтов, созданных студентами для обмена своими мыслями, идеями и мнениями. Здесь они могут также компилировать свои собственные тематические списки иностранных слов, собирать грамматические правила и даже создавать опросы для других студентов.

В Институте кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета проходит апробацию курс «General English Blended Course». Участники курса часто работают вместе в групповых проектах в форме вики. Обычно этот вид деятельности не отнимает много времени и имеет творческий характер.

Асинхронная природа вики обеспечивает студентам гибкость, они могут участвовать в любое удобное время, но обязаны придерживаться крайнего срока выполнения задания. Для успешного выполнения задачи студенты должны иметь простые и точные инструкции.

Каждый модуль курса содержит вики, которые иногда можно назвать «мини-вики» заданиями, как, например, в вики по теме «Health» студентам необходимо было сравнить здоровый и нездоровый образ жизни и описать последствия каждого образа жизни на здоровье человека (Рис.2). Это задание вики должно было сделано в виде таблицы, заполненной студентами.

Еще одним примером может являться вики проблемного характера «Packing a suitcase» (Рис.3).

Задание было сформулировано следующим образом:

You are a teacher in Zimbabwe. Your partner disappears and is later found murdered. Your name appears in a newspaper article listing suspected subversives. Later you receive a letter threatening your life for your alleged political activity. You decide you must flee. Pack your bag: you can only take five categories of things and only what you can carry. List what you would take. Each student should write 5 categories of things or just items.

Судя по записям вики, студенты получили большое удовольствие от выполнения данного задания. В типичном чемодане студента можно было обнаружить деньги, документы, продукты питания, одежду и телефон, но некоторые особенно творческие студенты взяли с собой поддельные документы, ружье отца, динамитный пояс, пуленепробиваемый жилет, парик, небольшого плюшевого медведя, косметичку, аптечку и даже классическую черную шляпу.

Следующим заданием вики стало совместное написание истории (Рис.4). В распоряжении студентов было лишь первое предложение, записанное преподавателем.

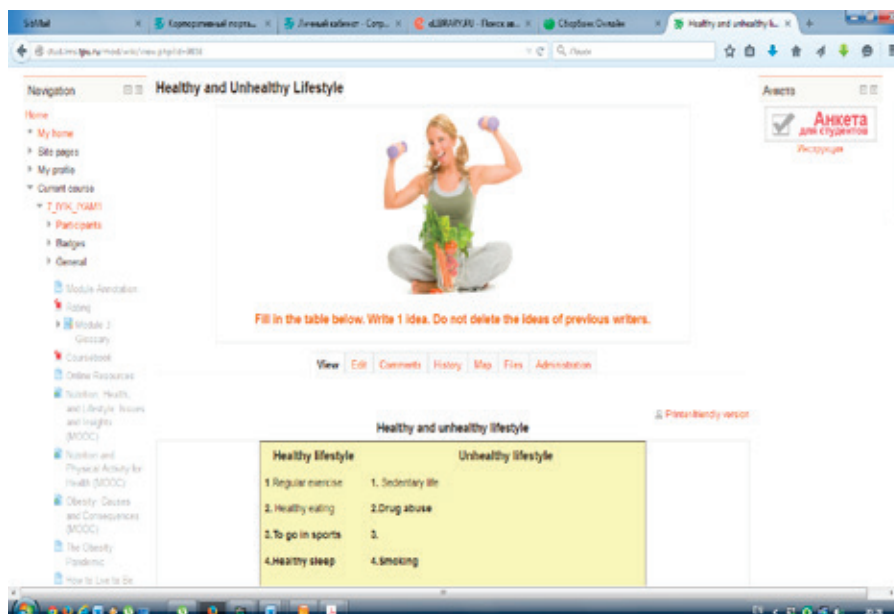


Рис. 2. Вики «Healthy and Unhealthy lifestyle»

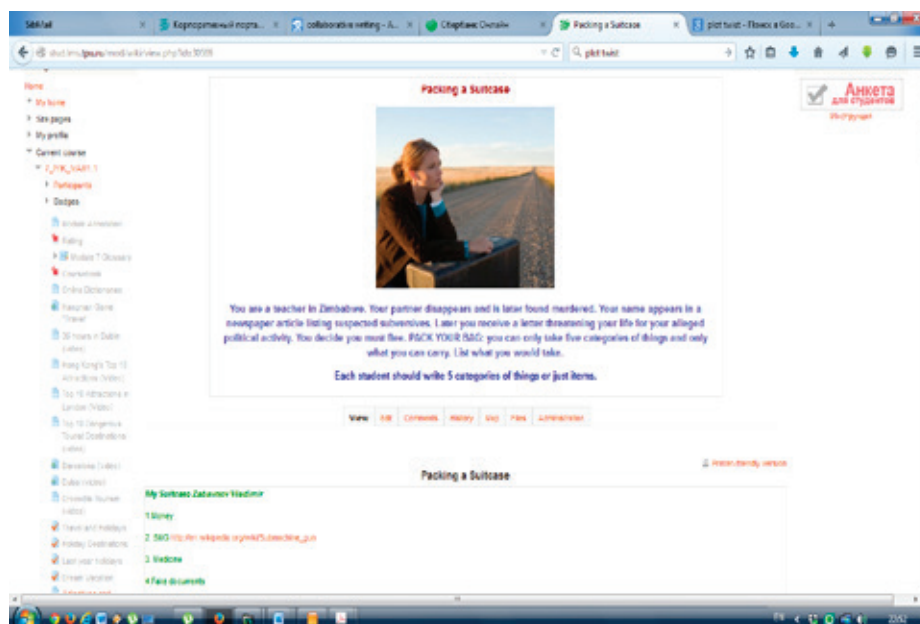


Рис.3. Вики “Packing a suitcase”



Рис.3

По заданию каждый студент должен был написать одно предложение, но на самом деле они увлекались и писали больше, чем требовалось, а некоторые даже возвращались по несколько раз, чтобы снова сделать свой вклад в развитие сюжета. История имела несколько сюжетных поворотов, поэтому студенты регулярно заходили в курс, чтобы почитать, как развиваются события.

При интеграции вики в образовательный процесс возрастает мотивация студентов к изучению иностранного языка. Обучение в сотрудничестве при помощи вики учит студентов совместной работе в команде, показывает, как создавать сообщества и как действовать в мире, где получение знаний и информации достигается совместными усилиями [4].

Литература:

1. Игнатъева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография. — СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. — 300 с.
2. Товбаева, М. М. Обучение в сотрудничестве как средство повышения качества обучения неродному языку // Вестник института языков. — 2014. — № 3 (15). с. 55–58.

3. Teehan, K. (2010). Wikis: The Educator's Power Tool. ABC—CLIO.
4. Richardson, W. (2010). Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classrooms. Corvin.

Взгляд на электронное обучение через призму трансформации образования

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: информационный век, smart-образование, электронное обучение.

Необходимость изменений в образовательном процессе признается всеми участниками учебного процесса. За последние десять лет изменились технологии, эволюционировали студенты, и весь мир продолжает меняться с огромной скоростью. Данные преобразования означают, что преподаватели и методы обучения должны подвергнуться анализу и адаптироваться к существующей реальности. Возможность студентов найти и оценить информацию, а затем на основе этой информации сформировать новое знание усиливается через общение с внешним миром за пределами учебной аудитории и открывает новые перспективы для обучения в зависимости от потребностей и стилей обучения студентов. Эти фундаментальные изменения имеют сильное влияние на то, чему учить, как учить и где учить.

Возникает необходимость трансформирующей стратегии, обеспечивающей плавный переход от традиционного обучения к новым видам работы в электронной

среде (Рис.1). Проблема заключается в переходе от преподавания и обучения ИКТ к преподаванию и обучению с помощью ИКТ. Суть не в том, чтобы обучить чему-то старому новыми методами, задача состоит в том, чтобы создавать новое в помощь инновационных технологий.

Использование технологий в обучении позволяет трансформировать процесс обучения в новых экономических условиях, когда ценятся знания и потребность их постоянного обновления. Таким образом, электронное обучение можно считать ответом информационному веку. Профессор Индианского университета Чарльз Рей-глут описал ключевые маркеры, которые помогают понять окружающую среду, в которой функционирует электронное обучение (Рис.2) [1].

Электронное обучение, оснащенное различными мультимедиа ресурсами, открывает новые измерения в проектировании содержания онлайн курсов [2]. Обучающая электронная среда сделала возможным появление новых



Рис. 1. Стратегия преобразований



Рис. 2. Ключевые маркеры парадигмы информационного века

моделей обучения, таких как, саморегулируемое обучение, интерактивное обучение, обучение в сотрудничестве и виртуальные классы. Обучение в электронной среде может вестись как синхронно, так и асинхронно.

Философия электронного обучения в системе smart-образования заключается в том, что студентам предоставляется возможность развить свои способности, а преподавателям воспользоваться smart-технологиями для подготовки и ведения курса в электронной среде. Оно ориентирует студентов на использование интеллекта и знаний, а не на то, чтобы с помощью знаний и интеллекта направлять процесс обучения [3]. Идея состоит в том, чтобы помочь студентам:

- научиться учиться;
- поставить когнитивные цели;
- облегчить понимание проблемы;
- развить навыки самостоятельного мониторинга и организации знаний.

Исходя из опыта электронного обучения, с точки зрения обучающихся электронное обучение осуществляется через комбинацию следующих элементов:

- процесс входа в систему;
- процесс регистрации;
- личный профиль;
- предварительная оценка навыков и компетенций;
- процесс записи на курс;
- запрограммированная траектория обучения;
- индивидуальная траектория обучения;
- настраиваемая домашняя страница;
- онлайн курсы, содержащие следующие элементы:
 - предварительное тестирование;
 - текст;
 - графика, фотографии;
 - потоковая анимация, аудио, видео;
 - симуляторы;

- интерактивные упражнения;
- онлайн-овые и загружаемые инструменты;
- тесты;
- закладки;
- итоговое тестирование;
- формы обратной связи.
 - загружаемые курсы и элементы курса;
 - система электронного обеспечения производительности;
 - доски объявлений, управляемые модератором (официальное общение обучающихся);
 - равноправные доски объявлений (неформальное общение обучающихся);
 - виртуальные классы;
 - онлайн наставничество;
 - коллаборативные электронные приложения, например Lotus Anytime, Webex, Groove;
 - интернет-вещание;
 - ссылки на вебсайты;
 - доступ к сторонним базам данных с системами управления знаниями;
 - файлы онлайн-справки;
 - встроенная справочная система.

Личностно-ориентированный подход в электронном обучении является основным фактором успеха его интеграции в образовательный процесс. Рассмотрим процесс получения знаний в традиционной модели обучения (Рис. 3) и в электронном обучении (Рис.4).

Исторически сложилось так, что традиционная модель обучения основывалась на централизованном хранилище знаний в лице преподавателя, который транслировал эти знания студентам. Ко всем обучающимся в классе относились одинаково, преподавался единый курс за одинаковый для всех промежуток времени. В информационный век, когда знания постоянно меняются,

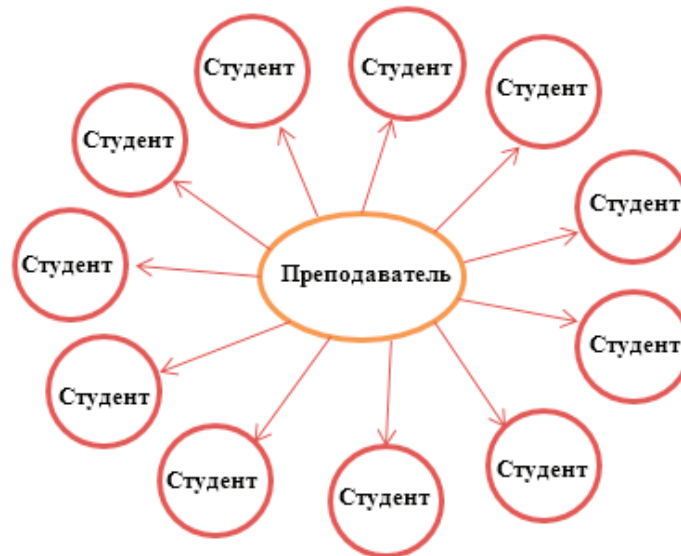


Рис. 3. Модель транслирования знаний в традиционном обучении



Рис. 4. Модель извлечения знаний в электронном обучении

и когда технологии предоставляют возможность индивидуального подхода к каждому участнику образовательного процесса, модель транслирования знаний становится непригодной. Электронное обучение предлагает поместить студента в центре этого процесса и позаботиться о его потребностях.

Использование электронного обучения предоставляет качественно новые возможности для интенсификации образовательного процесса. Определить новую концепцию образования возможно лишь через конструктивную критику устаревшей модели образования и тщательный анализ современных инноваций в сфере образования.

Литература:

1. Reigeluth Ch. (1996) CM IT Forum Paper № 17: What Is the New Paradigm of Instructional Theory Indiana University. URL: <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper17/paper17.html>
2. Morrison, D. (2003) E-learning strategies. How to get implementation and delivery right first time, John Wiley and Sons Ltd., p.3–5.
3. Shehab, A. Gamalel-Din, Smart e-Learning: A greater perspective; from the fourth to the fifth generation e-learning // Egyptian Informatics Journal. 2010. № 11, p.39–48

Моделирование асинхронного обучения

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: обучающая среда Moodle, синхронное и асинхронное обучение, электронное обучение.

В современном обществе формируется новый вид общественного устройства — информационное общество, которое характеризуется внедрением компьютерных технологий во все сферы деятельности, в том числе и в образовательный процесс. Новое поколение студентов высших учебных заведений в силу возросших требований работодателей стремится к получению знаний, информации, навыков и умений, так как профессиональная деятельность с каждым годом становится все более интеллектуальной и многоплановой, требующей нестандартности мышления [1]. На рынке труда особую ценность приобретают специалисты, которые на основе имеющихся знаний и приобретенного опыта совершенствуют свои навыки и умения на протяжении всей жизни, то есть, ориентированы на непрерывное образование (lifelong learning) [2]. Концепция непрерывного образования особенно эффективно реализуется в условиях электронного обучения, которая существенно способствует самореализации, саморазвитию и стремлению к постоянному самосовершенствованию.

В связи с общей тенденцией сокращения аудиторных часов и смещением акцентов на познавательную самостоятельную деятельность активизация работы в электронной среде призвана повысить качество обучения за счет реализации потенциала электронного обучения, где очень высока доля самостоятельной работы студентов за счет электронного компонента курса, размещенного в обучающей электронной среде. Студенты получают неограниченный доступ к образовательным ресурсам в любое удобное им время [3].

Организация электронного обучения осуществляется в электронных обучающих средах, созданных на основе систем управления обучением. В российских вузах самой успешной и востребованной обучающей средой стала платформа Moodle, которая в силу своей простоты и функциональности по праву является лучшей системой управления обучением. В качестве бесспорных преимуществ можно отметить то, что она бесплатна и имеет много различных возможностей, которые учителя и администраторы могут использовать для обучения [4].

Обучающая среда Moodle предлагает две модели электронного обучения — синхронное и асинхронное обучение. Под синхронным обучением обычно понимают обучение в реальном времени, что реализуется через видеоконференции, чаты и вебинары. При асинхронном обучении обучающийся получает всю необходимую информацию из онлайн источников или с электронных носителей информации и самостоятельно регулирует темп

и график освоения материала [5]. Таким образом, асинхронное обучение — это многообразие гибких индивидуализированных подходов и способов нелинейного построения учебного процесса. Принимая во внимание тот факт, что преимущественно асинхронное обучение лежит в основе большинства электронных курсов в российских вузах, в данной статье мы рассмотрим основные аспекты асинхронного взаимодействия субъектов электронного обучения, а также определим условия его успешной реализации.

Своей популярностью асинхронное обучение обязано, в первую очередь, определённой степенью свободы и гибкости, позволяющей студентам выполнять задания в подходящее для них время и в удобном месте. Но в тоже время, его главным недостатком является чувство «изоляции», которое могут ощущать студенты, работая в электронной среде. И лишь непрерывный контакт с тьютором через различные сервисы Moodle может создать «эффект присутствия» преподавателя и, тем самым, решить данную проблему. Активизация взаимодействия обучающихся в малых группах, основанного на обучении в сотрудничестве, также позволяет не терять социальных контактов и способствует приобретению навыков виртуального общения и принятия коллективных решений. Многие исследователи признают, что эффективность асинхронного обучения существенно повышается при организации совместной деятельности. Студенты имеют возможность обучаться и делиться своими знаниями с другими. Подобный вид совместного обучения увеличивает темпы обучения и развивает не только когнитивные, но и психомоторные и эмоциональные способности [6].

Профессор Стариченко выделяет следующие требования к результатам обучения любой дисциплины:

- полное усвоение обязательного минимума всеми обучаемыми;
- самостоятельность, активная учебно-познавательная деятельность, развитие исследовательских и творческих способностей обучаемых;
- максимальная для заданных условий индивидуальная результативность обучения;
- максимально комфортные с психологической и физиологической точек зрения условия обучения [7].

Данные требования в полной мере реализуются в асинхронном обучении. За счет компенсации нехватки аудиторных часов электронным курсом, студенты получают возможность обращения к учебным материалам в любое время, что способствует усвоению базового минимума всеми обучающимися, который является обяза-

тельным условием их дальнейшего обучения по индивидуальной траектории. Индивидуализация достигается путем вариативности заданий в электронной среде с учетом психофизиологических особенностей студентов и их возможностей. Следует принимать во внимание неоднородность обучающихся по уровню знаний, индивидуальному стилю учебной деятельности, степени восприятия информации и самоорганизации. Вариативность учебного материала должна, в первую очередь, быть направлена на разную степень сложности, начиная с базового уровня и заканчивая дополнительными заданиями повышенной сложности. Таким образом, при выборе заданий студенты не могут опуститься ниже обязательного минимума, но могут выполнять задания с нарастающим уровнем сложности.

Свобода выбора сложности заданий способствует повышению индивидуальной результативности, так как критерием успешности является академический рейтинг, который создает первичную конкурентную среду и отражает потенциал обучающихся. Обучающая среда Moodle обеспечивает доступ всех подключенных пользователей к ресурсам курса и обладает системой автоматизированного контроля, а также отражает статистику текущей успеваемости студентов, стимулирующую учебную деятельность. Moodle аккумулирует в одном месте все справочные материалы, тестовые задания и другие компоненты, необходимые для полноценного педагогического процесса.

Асинхронное обучение в электронной среде ориентировано на познавательную и исследовательскую учебную деятельность, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности. Активизация самостоятельной работы заключается в повышении ее значимости в достижении новых образовательных целей за счет придания ей проблемного характера, мотивирующего обучающихся на восприятие ее как ведущего средства формирования профессиональной компетенции. Выполнение данной работы требует от студентов высокой степени самоорганизации, самопланирования и самоконтроля. Раз-

витие данных качеств будет способствовать независимости и мобильности человека в организации собственной жизненной траектории, профессиональной деятельности [8]. Но развитие самостоятельности никоим образом не должно редуцировать роль и функции преподавателя; именно педагог организует такую учебную деятельность студентов, в которой познавательный процесс связан с интересом и вниманием к результатам своего труда [9]. Задача преподавателя состоит не только в том, чтобы передать глубокие фундаментальные знания, а, прежде всего, развить навыки самостоятельного приобретения и применения знаний, т.е. научить успешно учиться, ориентироваться в потоке информации [10]. В электронном обучении его роль трансформируется в наставника, посредника и фасилитатора в познавательной деятельности студентов.

Асинхронное обучение на платформе Moodle может строиться на основе технологий Веб 2.0, что способствует развитию творческого потенциала обучающихся. Коллективное взаимодействие студентов в таких видах деятельности как вики, глоссарий и форумы ведут к построению новой модели электронного обучения, в центре которой находится студент, приобретающий высокий уровень автономии. Работа с технологиями Веб 2.0 воспринимается обучающимися с интересом, повышая мотивацию к данному виду деятельности, что, несомненно, важно. Ведь от мотивации будет зависеть фактор результативности и качество обучающей деятельности в целом.

Таким образом, при асинхронном обучении, которое требует разработки новых, нетрадиционных приемов и структуризации содержания обучения, создаются условия для развития познавательной активности студентов. Динамический, вариативный электронный курс позволяет индивидуализировать процесс обучения, что является необходимым требованием к современному образованию. Применение асинхронного обучения позволяет существенно увеличить активную роль студента не только в процессе обучения, но и в жизни, и в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Краснова, Т. И. Перспективы использования смешанного обучения при обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — № 5 (85). с. 486–488.
2. Краснова, Т. И. Возможности электронного обучения в непрерывном образовании // Молодой ученый. — 2015. — № 6 (86). с. 634–636.
3. Краснова, Т. И. Повышение качества обучения в вузе в условиях интеграции смешанной модели обучения // Молодой ученый. — 2015. — № 5 (85). с. 484–486.
4. Логинова, А. В. Модульная объектно-ориентированная среда обучения (Moodle): эффективная или несовершенная форма организации обучения? // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). с. 1112–1114.
5. Маркова, Н. А. К вопросу о реализации возможностей дистанционного обучения в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). с. 1126–1129.
6. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. — 2015. — № 7. с. 809–811.
7. Стариченко, Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 3. с. 23–31.
8. Петухова, Т. П. Содержательные аспекты асинхронной самостоятельной работы студентов // Гуманизация образования. — 2011. — № 7. с. 25–32.

9. Маркова, Н.А. Развитие самостоятельности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 5 (85). с. 493–496.
10. Гольшева, М.Д., Диденко А.В., Власова М.В., Асадуллина Л.И. E-learning и дистанционное образование в России и за рубежом: проблемы и пути решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2011. — № 4. с. 46–50.

Геймификация обучения иностранному языку

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: геймификация, иностранный язык, электронное обучение.

Широкое распространение игр, развитие Интернета и необходимость создания привлекательных образовательных практик привели к возникновению геймификации как новой формы обучения и профессиональной подготовки. Многие преподаватели увидели потенциал геймификации в дополнении и расширении возможностей традиционного обучения, но некоторые исследователи увидели в этом явлении возможность смены всей образовательной парадигмы, где акцент будет делаться на социальное интерактивное обучение, а не на обучение с поддержкой преподавателя и самообучение.

На поверхности геймификации лежит идея использования игрового подхода для того, чтобы сделать преподавание и обучение более интересными. Но если разбираться с этим явлением серьезно, то можно обнаружить такие неочевидные для обучения возможности как, вовлеченность в учебный процесс, высокую мотивацию, автономию и смысловое содержание. В играх приобретается необходимый опыт, устанавливаются безопасные границы, в пределах которых можно исследовать явления, обдумывать их и практиковаться, не боясь совершить ошибки, так как всегда можно нажать кнопку перезагрузки и стать чемпионом в следующей игре. Игра — идеальная обучающая среда со встроенным разрешением на ошибку, побуждающая мыслить нестандартно и развивать самоконтроль. Геймификация — это способ воздействия на обучающихся. В электронном образовании игры могут заменить надоевшие типовые задания, а при традиционном обучении разнообразить сложившийся формат занятий. Настоящая ценность геймификации состоит в том, чтобы игровой принцип способствовал созданию осмысленного учебного опыта.

Зарубежные исследователи дают разные определения геймификации. Габе Зихерманн определяет геймификацию как процесс использования игровой механики и мышления, для того, чтобы увлечь аудиторию и решить проблемы [1]. Эми Джо Ким считает, что геймификация — это использование игровых технологий для того, чтобы сделать задания более увлекательными и веселыми [2]. Карл Капп дает самое развернутое, на

наш взгляд, определение геймификации. По его мнению, это использование принципов игровой механики, эстетики и мышления для того, чтобы вовлечь обучающихся в учебный процесс, повысить мотивацию, активизировать обучение и решить проблемы [3].

Рассмотрим, что подразумевается под каждым элементом данного определения. Цель любой игры — создать систему, в которой игроки имеют какую-то абстрактную задачу, подразумевающую испытания и трудности в ходе ее выполнения. Игра имеет определенные правила, обладает высокой интерактивностью и вызывает положительную эмоциональную реакцию. Механика игры заключается в зарабатывании баллов, бонусов, продвижении на следующий уровень и является важным фундаментом всего процесса геймификации. Без красивого эстетичного вида и качественной графики геймификация не будет успешной и провалится на начальном этапе. Игровое мышление, пожалуй, самый важный элемент геймификации, так как именно оно придает особый смысл простым действиям, добавляя им такие элементы как, конкуренция, сотрудничество, исследование и т.д. Еще одним ключевым моментом геймификации является вовлеченность участников, т.е. привлечение их внимания и вовлечение в процесс образовательной игры.

Стаальдуйнен и Фрейтас предлагают структуру игрового обучения, включающую в себя различные обучающие модели (Рис. 1) [4]. Данная схема показывает необходимость соединения дизайна игры и стратегий педагогического моделирования.

Полезной функцией геймификации можно считать введение игровых бонусов в учебные ситуации и получение какого-то вознаграждения за выполненные задания, ведь традиционная оценочная система уже не мотивирует студентов. В основе геймификации лежит триада из основных элементов:

1. Очки (points), показывающие прогресс прохождения по игровому пространству; как правило, выдаются за определенные действия.
2. Бейджи (badges), которые являются в большей степени приятным дополнением, однако необходимо учиты-



Рис.1. Структура игрового обучения

вать, что бейджи могут выдаваться как за высокие результаты, так и за низкие.

3. Доски лидеров (leaderboards), которые отображают прогресс игрока относительно других в игровом пространстве [5].

Интересным примером успешной геймификации при изучении иностранных языков может стать игра “Global conflicts”, которая завоевала множество международных призов [6]. В данной игре студенты оказываются в центре мировых конфликтов, связанных с войнами и нарушением прав человека. Различные задания позволяют оказаться в роли журналиста или другого заинтересованного лица, который должен применить все свои знания и умения. Игра имеет несколько миссий:

- Афганистан;
- Дети-солдаты;
- Контрольно-пропускной пункт;
- Военные операции;

– Предприятия каторжного труда.

При изучении темы “Wrongdoings at the workplace” в рамках дисциплины “Business English” очень полезной может оказаться последняя миссия игры (Рис.2).

Студенты играют от имени главного персонажа — со-владельца «Европейской кожаной фабрики», который отправился в Бангладеш, чтобы выяснить используется ли детский труд в кожевенном производстве. Перед ним стоит две задачи:

- собрать доказательства того, что дети работают на кожевенном заводе;
- найти решение, которое не навредит его предприятию и наемным работникам.

Они должны собрать информацию, подготовить веские аргументы и открыто поговорить с главой компании. Собирая информацию, игроки должны общаться с различными работниками кожевенного завода. Под общением



Рис. 2. Global Conflicts: Sweatshops

понимается выбор предложенных вариантов диалога и отслеживание реакций на вопросы. Диалоги с работниками — это маленькие загадки-головоломки, которые предстоит решить в процессе игры. В итоге, расспрашивая работников, игроки получают информацию о химикатах, детском труде, загрязнении окружающей среды и тяжелых условиях работы на заводе. Игроки реагируют на алгоритмы и получают информацию, заложенную в игре. Но сбора информации недостаточно для успешного прохождения игры. Следующий серьезный шаг — согласовать данные с определенной обстановкой и предложить решение проблемы. Такого рода сюжетно-ролевые и ситуативные игры позволяют формировать и улучшать на-

выки говорения, аудирования, активизируют лексику, способствуют развитию личности и коммуникативных навыков.

Перемены неизбежны, жизнь всегда вносит свои коррективы, и система образования не является исключением и тоже вынуждена меняться. Современные студенты живут в особом интерактивно-игровом пространстве, поэтому важно создать удобную среду для обучающихся, что и позволяет сделать геймификация. Включение элементов геймификации в процесс изучения иностранного языка существенно повышает мотивацию, которая достигается за счет сюжета, дизайна и интерактивности образовательных игр.

Литература:

1. Zichermann, G., Linder J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. — John Wiley & Sons, 2010.
2. Kim, A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. — Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., 2000.
3. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. — John Wiley & Sons, 2012.
4. Van Staalduinen J. P., de Freitas S. A Game-Based Learning Framework: Linking Game Design and Learning // Learning to play: exploring the future of education with video games. — 2011. — Т. 53. — с. 29.
5. Невоструев, П. Ю. Применение концепции игрофикации в рамках разработки контент-стратегии // Евразийское научное объединение. — 2015. Т. 1. № 3 (3). с. 73–74.
6. Global conflicts game <http://shop.seriousgames.net/produkt/global-conflict/world.html>

Сотрудничество и кооперация в электронном образовательном пространстве

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматриваются принципы обучения в сотрудничестве в электронном образовательном пространстве в системе высшего образования. Технологии Веб 2.0 используются в качестве оптимальной среды для развития навыков сотрудничества и кооперации в групповых проектах.

Ключевые слова: Веб 2.0, кооперация, обучение в сотрудничестве, электронное обучение.

Современное открытое информационное общество характеризуется разветвленной системой взаимодействия между людьми и опирается на глобальную информационную среду Интернет. Без Интернета немислима жизнь современного студента, поэтому навыки работы с информацией уже давно стали базовыми в системе вузовского образования [1]. Жизнь в мире цифровых технологий требует определенных навыков, таких как эффективный поиск информации, критическое мышление, поиск решений для выхода из сложных ситуаций, работа в команде, продуктивное сотрудничество и кооперация.

Что такое работать в сотрудничестве как одна команда? Иногда этот процесс можно рассматривать как простой обмен информацией и ресурсами, но есть здесь и более сложная концепция. Так сотрудничество за-

висит, в первую очередь, от взаимоотношений внутри команды, которые строятся и поддерживаются участниками. В основе данных отношений лежит необходимость для каждого члена команды действовать соответствующим образом, выполняя собственные обязательства [2]. Достижение командных целей и задач, которые зависят от индивидуальной ответственности каждого члена команды, находится в динамике и коррелируется с тем, как команда понимает суть задания.

Командная динамика, которая характеризуется тем, как команда обменивается идеями, принимает решения и решает конфликты, находится под влиянием состава и иерархии внутри команды. Некоторые команды не имеют особой формы подчинения и отчетности — нет общего лидера, и какого-то одного человека, ответствен-

ного за общий успех. Другие команды вовсе не такие демократичные, они имеют явного лидера. Но и в таких командах сотрудничество направлено на достижение согласия путем адаптации, подробного изложения и обсуждения различных точек зрения для выработки плана действий.

Для эффективного сотрудничества в группе члены команды должны стремиться к выполнению следующих условий:

- стимулирование к участию и высказыванию своих идей всех членов команды (при доминировании одних и тех же участников эффективность будет снижаться);
- нахождение способов получения и применения новых навыков (они придадут гибкости и сделают участников команды разносторонними, способными выполнять более сложные функции в команде);
- признание достижений (большинство людей любят похвалу и признание своих заслуг, что стимулирует к дальнейшей работе);
- обмен информацией (необходимы механизмы для регулярной обратной связи для гарантии того, что все члены команды работают с актуальной информацией);
- обсуждение проблем и своевременный поиск способов разрешения конфликтов (необходим беспристрастный и сдержанный подход).

Современные высшие учебные заведения должны предоставить условия для формирования навыков сотрудничества и работы в команде, используя современные инновационные методы обучения, так как традиционные построены в основном на соперничестве и конкуренции [3]. Поэтому следует сделать акцент на электронном обучении, где есть возможность организации электронного сотрудничества.

Обучение в сотрудничестве едва ли является новой идеей, люди учатся в группах уже в течение нескольких тысяч лет. Русский психолог Выготский был среди пио-

неров, исследовавших причинно-следственные связи, которые существуют между социальным взаимодействием и индивидуальным обучением. Пиаже указывал на то, что обучение в сотрудничестве и конструктивное когнитивное развитие идут часто рука об руку. Для американского ученого Брунера обучение всегда активно, а социальный процесс, в рамках которого студенты строят новые идеи и концепции, основывается на современных знаниях. Со всем недавно Лаве и Венгер подчеркнули важность среды, физической и социальной, в которой проходит образовательный процесс. Новые идеи, подчеркивающие важность взаимодействия и сотрудничества, продолжают появляться и находить признание каждый год. В методической литературе описывается также много случаев успешного применения обучения в сотрудничестве в электронной образовательной среде.

Групповая работа является важным компонентом эффективного обучения. Это обусловлено тем, что большую часть жизни люди проводят в малых группах с определенными ролями, обязанностями и целями и вынуждены постоянно взаимодействовать. Но совместная работа — это гораздо больше, чем простое взаимодействие. Участники обучения в сотрудничестве идут к общей цели сообща, имеют четкое разделение ролей и обязанностей. Они должны коллективно выполнить определенное задание, с опорой на имеющийся опыт и знания каждого участника команды. Предполагается, что многие студенты лучше учатся у других, чем от прямого манипулирования объектами [4]. В результате совместной работы должно быть выработано новое знание, с которым согласны все члены команды.

Участники команды, взаимодействующие друг с другом, имеют разные уровни зависимости друг от друга для достижения целей обучения. Грэхем и Мисанчук предлагают схему, показывающую некоторые варианты взаимозависимости по всему спектру (Рис.1) [5].

Уровни взаимозависимости в обучающей среде

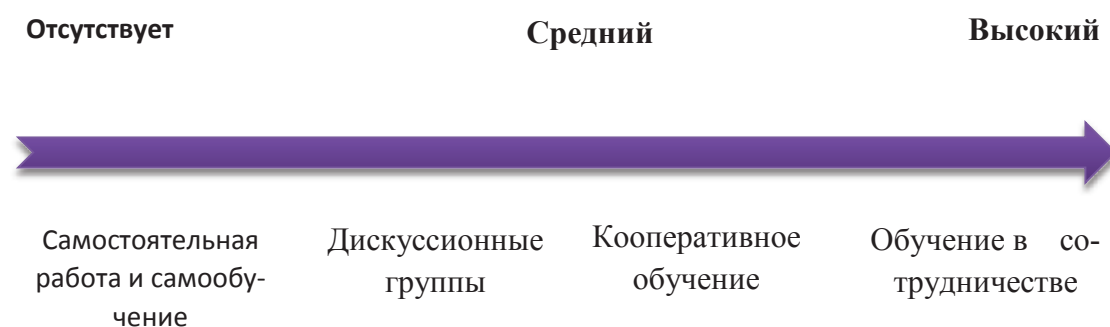


Рис. 1. Разные уровни взаимозависимости в обучающей среде

В левом конце спектра обучающиеся имеют минимальное участие в совместных мероприятиях и ни о кого не зависят. Такая модель типична для автономной самостоятельной работы в рамках курса или для самообучения. На другом конце спектра весь учебный процесс зависит от совместных взаимодействий. В коллаборативных группах при обучении в сотрудничестве присутствует высокая степень взаимозависимости между членами команды, без которой становится невозможным выполнение учебной задачи. Коллаборативные группы имеют общие цели и задачи, и их деятельность структурирована таким образом, чтобы все члены команды могли сделать свой вклад во все аспекты работы группы.

Учебные стратегии, связанные с промежуточным уровнем взаимодействия включают дискуссионные группы и кооперативное обучение. И хотя есть определенная степень взаимозависимости в дискуссионных группах, оценивание студентов происходит исходя из их индивидуального вклада. Кооперативное обучение отличается от обучения в сотрудничестве, как правило, тем, что там действует формула «разделяй и властвуй». Задание делится на части, которые выполняются индивидуально, поэтому элемент сотрудничества присутствует лишь на административном уровне в процессе распределения задания внутри группы.

В контексте электронного обучения сотрудничество и кооперация получили новую окраску. Электронная среда предлагает для обучения коллаборативные сервисы Веб 2.0: блоги, вики, совместные приложения, социальные сети, виртуальные классы и т.д. Одним из ключевых моментов технологии Веб 2.0, представляющих ценность для образования, является совместное создание и использование ресурсов, т.е. коллективные формы деятельности, реализуемые через групповую работу в сообществах.

Можно выделить основные принципы, заложенные в технологии Веб 2.0 и имеющие перспективы для продуктивного сотрудничества студентов:

- дух сотрудничества, умение добровольно делиться своей интеллектуальной собственностью;
- постоянное обновление и креативность;
- свобода выбора участия или неучастия
- связь через синхронные и асинхронные средства коммуникации.

Литература:

1. Логинова, А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 805–809
2. Pierce, J. Team collaboration. Using Microsoft Office for more effective team work. — 2012. Microsoft Press.
3. Морзе, Н. В., Варченко-Троценко Л. А. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2.0 // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 1. с. 637–649.
4. Логинова, А. В. Преимущества использования приложения Google Docs в обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — с. 976–979
5. Graham, C. R., Misanchuk M. Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments // Online collaborative learning: Theory and practice. — 2004. — Т. 1. — № 8. — с. 1–202.

Используя электронные средства коммуникации, студенты активно включаются в групповую работу над совместными проектами. Члены команды могут быть отделены друг от друга географически, но по-прежнему могут взаимодействовать. Средства синхронной коммуникации, такие как чаты и службы мгновенной передачи сообщений требуют одновременного нахождения участников группы в сети. Но если команда не может договориться о едином времени общения, понадобятся асинхронные средства коммуникации — форумы и электронная почта. Таким образом, студенты не изолированы друг от друга и могут работать вместе дистанционно.

С дидактической стороны в Веб 2.0 наиболее интересны и эффективны образовательные ресурсы, ориентированные на создание студентами собственного продукта. Например, использование вики-страниц позволяет преподавателю организовать проектную работу с наглядной демонстрацией результатов, обеспечить автономность и самостоятельность студентов, развивать их креативность и инициативу, стимулировать поисковую деятельность, используя аутентичную информацию.

В качестве виртуального пространства для сотрудничества может использоваться также блог. Студенты могут самостоятельно публиковать информацию в совместных блогах или на специально созданных для этого сайтах, они могут комментировать и оценивать содержание сайтов и блогов других пользователей.

Популярный инструмент для сотрудничества представлен корпорацией Google. Он называется Google Docs и включает в себя текстовый и табличный редактор и службу разработки презентаций. Google Docs обеспечивает общий доступ к документам, поэтому может использоваться для совместной групповой работы.

Сложившийся зарубежный и отечественный опыт использования кооперативного обучения и обучения через сотрудничество позволяет сделать вывод о том, что работа в команде над совместными проектами делает студентов активными участниками образовательного процесса. Использование технологий электронного обучения улучшает взаимодействие в группах, и тем самым, повышает эффективность электронного обучения.

Электронное обучение с помощью PowerPoint

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: наглядность, электронное обучение, MS PowerPoint.

Проблеме эффективного внедрения в образовательный процесс информационных технологий, позволяющих комплексно решать дидактические задачи, уделяется сейчас большое внимание. При изучении иностранного языка особую роль всегда отводили такому общедидактическому принципу как наглядность, необходимость которой определяется переходом от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. Одним из наиболее современных средств реализации наглядности является MS PowerPoint.

Данное приложение обладает рядом возможностей, которые заключаются в сочетании разнообразной текстовой, аудио и видео наглядности, в использовании интерактивной доски, в использовании отдельных слайдов в качестве раздаточного материала, в повышении внимания обучающихся за счет эффектов анимации и гиперссылок, в активизации всей группы студентов, в сохранении познавательного интереса обучающихся, в усилении мотивации изучения иностранного языка, а также в эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала [1].

Однако, исходя из опыта применения приложения MS PowerPoint в образовательном процессе, складывается впечатление, что пользователи используют лишь малую часть его возможностей. Данная программа используется в основном для презентаций, сопровождающих устный доклад, в ходе которого, слушатели устало разглядывают бесконечные маркированные списки на слайдах. И лишь иногда более изобретательные докладчики добавляют анимированный текст, графику и замысловатые переходы между слайдами. Интернет заполнен такого рода плохо разработанными PowerPoint продуктами, которые громко называют электронным обучением. Это можно назвать электронными презентациями, электронными лекциями или электронным чтением, но ни в коем случае не электронным обучением, так как там нет процесса обучения.

По сути, PowerPoint остается недооцененным, и его применение только для создания простых слайд-шоу в значительной степени обедняет ресурсные возможности данного приложения, потому что оно может быть гораздо больше, чем простое средство для создания презентаций, зачастую оно может воспроизвести то, что под силу только дорогим запатентованным приложениям. Имея немного фантазии, терпения и навыков владения PowerPoint, можно создавать увлекательные онлайн курсы с высокой степенью интерактивности. Но почему же все-таки PowerPoint?

– PowerPoint дает возможность быстрой разработки и размещения в электронной среде.

– PowerPoint обеспечивает легкое добавление графики и простой анимации.

– Многие сайты имеют ресурсные библиотеки с готовыми презентациями, специально предназначенными для использования в образовательном процессе.

– Инструменты анимации PowerPoint предоставили возможности, ранее доступные только пользователям графических программ более высокого класса.

– Даже неопытные пользователи PowerPoint могут справиться с интуитивно понятным интерфейсом программы.

– Обновление содержания электронного обучения с помощью PowerPoint является быстрым и не трудозатратным.

Суть создания интерактивности в PowerPoint заключается в правильном использовании элемента «Гиперссылка». Можно переключаться с одного слайда на другой или создавать какое-то «событие» — проигрывание видеоклипа, запуск фрагмента анимации и т.д. существует несколько способов создания гиперссылок:

– через текстовую ссылку;

– через кнопку действия;

– через объект, напр. фотографию, задав параметр действия;

– через «горячую точку», невидимую кнопку действия в пределах слайда или фотографии.

Визуальный характер PowerPoint и система гиперссылок позволяют перейти от простых типовых бумажных тестов и упражнений к более значимой учебной деятельности. Знакомые форматы тестов, такие как множественный выбор, сопоставление, выбор опций Верно или Неверно возможно создать в PowerPoint без особой сложности. Ниже представлены два примера таких тестов (Рис.1 и Рис.2).

На Рис.3 представлено традиционное задание «Поиск слов», созданное в формате PowerPoint. Обучающихся просят найти термины, пройденные в рамках курса. При правильном ответе слова окрашиваются в другой цвет.

Многие телевизионные игры-викторины построены по принципу множественного ответа, поэтому легко воспроизводимы в программе PowerPoint. Например, знаменитая игра «Кто хочет стать миллионером» на страноведческую тему имеет огромный успех у студентов (Рис.4).

Игры-викторины типа другой знаменитой телевизионной игры «Риск» могут стать отличным способом повторения пройденного материала или получения новой информации (Рис.5).

Каждая кнопка на основном слайде связана гиперссылкой со слайдом ответа, которая в свою очередь ведет к слайду с вопросом, а он имеет ссылку с возвратом на первый основной слайд. По правилам игры студенты по-



Рис. 1. Множественный выбор

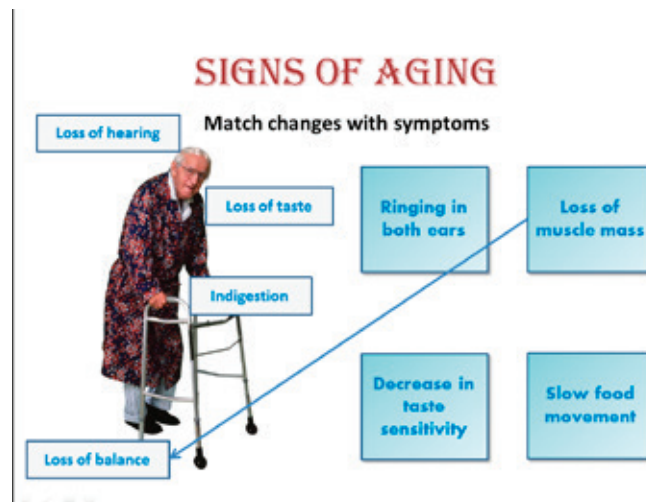


Рис. 2. Сопоставление



Рис. 3. Поиск слов



Рис. 4. Игра-викторина «Кто хочет стать миллионером»



Рис. 5. Игра-викторина типа «Риск»

Использование симуляций создает динамичный виртуальный контекст и предлагает высокую пользовательскую активность. Ниже представлен пример игры-симуляции «Ограбление» (Рис.6) [3].

В симуляции для каждой ситуации есть несколько вариантов дальнейших действий. Неправильный выбор ведет к причинению вреда одному из персонажей, и есть только один правильный путь.



Рис. 6. Игра-симуляция «Ограбление»

Применение PowerPoint для создания нетрадиционных интерактивных заданий позволяет сделать интересными и запоминающимися не только аудиторные занятия, но

и вносит новизну во внеаудиторные мероприятия при изучении иностранного языка, что несомненно положительно влияет на познавательный интерес и мотивацию студентов.

Литература:

1. Беляева, Л. А. Иванова Н. В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. с. 36–41.
2. Bozarth, J. Better than bullet points: Creating engaging e-learning with PowerPoint. — John Wiley & Sons, 2013.
3. Vanessa Bailey. Instructional media specialist. <http://vbailey.com/samples-of-work/simulations>

Полиmodalный характер мотивации как фактор активизации к изучению профессионально-ориентированных иностранных языков

Кремса Анастасия Анатольевна, преподаватель
Мурманский медицинский колледж

Модернизация и гуманизация системы образования влечет за собой многогранные изменения образовательной парадигмы, утверждающей открытость, доступность и непрерывность образования, учет индивидуальных потребностей [2]. Она характеризуется повышенным вниманием к внутреннему миру человека, созданием образовательной среды, способствующей творческой самоактуализации студента и развитию профессионально значимых личностных качеств. Одним из ведущих нормативных документов, регламентирующим работу в данном направлении, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где отражены принципы государственной политики в области образования — «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей» [3, с.7] в частности, познавательной активности обучаемого.

Одной из приоритетных задач, стоящих перед современной системой среднего профессионального образования, является повышение качества обучения будущих специалистов. Для этого необходимы новые методические подходы, обеспечивающие, наряду с интенсификацией учебного процесса, пути, педагогические приёмы и инновации, которые смогли бы обеспечить комфортное и успешное усвоение знаний студентами. Позитивная мотивация у студентов формируется личностью педагога, его высоким профессионализмом, ровным отношением к студентам и умением вступить с ними в диалог, доброжелательной требовательностью и объективностью. Важно заострять внимание студентов не только на теоретической значимости дисциплины, её роли в формировании начал интеллигентности и расширении научного кругозора личности, но и в прикладном аспекте для жизни и работы будущего специалиста. Эмоционально выгоревший преподаватель с редукцией функциональных обязанностей не сможет привить любовь в дисциплине.

Личностному развитию студента-медика способствует изучение дисциплин не только профессионального учебного цикла, но и социально-экономического. Каждая дисциплина учебного плана вносит свой глубокий вклад в становление общечеловеческих ценностей и профессиональных компетенций. Специфика английского языка состоит в том, что учебный процесс базируется на межличностном общении, позволяющем оказать определённое воздействие на формирование нравственных установок будущего специалиста-медика; латинский язык — средство научной медицинской коммуникабельности, средство профессионального общения, воспринимаемый специалистами всего земного шара.

Изучение латинского языка с основами медицинской терминологии основывается на сбалансированном применении различных методик, базирующихся на психолингвистических и дидактических теориях освоения иностранного языка с дифференциацией и комбинацией когнитивных и коммуникативных подходов к процессу подачи информации реципиенту. Основная масса студентов осознает необходимость серьезного изучения латыни и английского, показывает хороший уровень знаний и практико-ориентированных навыков. Важным аргументом является тот факт, что параллельно с латинским языком студенты первого курса изучают анатомию и физиологию человека, фармакологию, ботанику, а достаточное знание лексико-грамматического пласта языка облегчает изучение профессиональных дисциплин.

Являясь обязательным компонентом профессиональной подготовки, дисциплины английский язык и основы латинского языка с медицинской терминологией служат средствами развития готовности студентов к самореализации в профессиональной деятельности в силу своих психологических, педагогических и методических характеристик [1].

Возможности учебных дисциплин английский и латинский языки расширяют общекультурную гуманитарную подготовку специалистов медицинского профиля в сфере межкультурной, в том числе профессионально-ориентированной коммуникации, поскольку используют огромный культурологический потенциал лингвистического образования. Английский язык является инструментом создания и интерпретации «образа мира», проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия, формирования и социализации личности.

Немаловажную роль, в том числе и в плане обратной связи, играют эффективность методов и критериев промежуточного и итогового контроля усвоения студентами программного материала, оценки сформированных общих и профессиональных компетенций. Использование информационно-коммуникативных технологий с презентацией лингвострановедческого и историко-культурологического аспектов на теоретических занятиях, внедрение проектных методов с активным участием в конференциях на региональном уровне, работа малыми группами в ходе дискуссионных экскурсов — площадка для мотивации к освоению и признанию учебных практико-ориентированных языковых единиц учебного плана.

Проблема мотивации студентов как одна из проблем психологии личности и деятельности достаточно широко представлена в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Мотивация к учебной деятельности — движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями, навыками. Она может побуждаться разными источниками:

- внешними (учебными ситуациями);
- внутренними (потребностью в активности, социальными потребностями, в получении информации);
- личностными (самоутверждение, успех, удовольствие).

Источники мотивов создадут благоприятное отношение к учебной деятельности, если будут ее целью и результатом. Среди мотивации к учению можно выделить ожидаемые результаты учения (получу зачет, сдам экзамен, начну разговаривать на иностранном языке), предвидимые переживания, которые связаны с результатами учебной деятельности. Наибольшей силой мотивации к учебной деятельности обладает познавательный интерес — интерес к познанию мира. Создание познавательного интереса у студента связано с единством трех его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой. Они формируют каркас, когда интерес, чувство и воля — мощный стимул для учебной деятельности. Развитие мотивации заключается в увеличении веса познавательного мотива. Система мотивации к учебной деятельности студента состоит из следующих частей:

- сосредоточение внимания на учебной деятельности (осознание смысла деятельности),
- осознанный выбор мотива (целеполагание),

- стремление к цели (выполнение учебных действий),
- стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности действий),
- самооценка процесса и полученных результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности).

Внутренним источником мотивации к учебной деятельности является сфера потребностей студентов. Факторами, которые повышают познавательную активность студентов в проблемном обучении, выступают осознание студентами своих возможностей решения проблемных ситуаций и познавательное отношение к проблеме, стимулирующее взвешивание разных вариантов решения по различным критериям (новизны, оригинальности, простоты, практической целесообразности) обеспечивающее «полимодальный характер мотивации поисковой деятельности».

В качестве важного условия формирования потребности к учебной деятельности с доминирующей потребностью в знаниях и умениях признается также направленное улучшение условий обучения, в частности включение в содержание обучения теоретических знаний. Просматривается многообразие факторов и условий развития мотивации к учебной деятельности: особенности обучаемого как субъекта учебной деятельности; особенности учителя как организатора учебно-воспитательного процесса; особенности организации самой учебной деятельности.

По критериям обобщенности влияния факторы развития мотивации к учебной деятельности могут быть представлены в пяти группах. В первую группу входят дидактические (психолого-дидактические) принципы, которые при реализации позволяют целенаправленно развить мотивацию к учению. Вторую группу факторов можно выделить в основании подхода к развитию мотивации к учению: индивидуальный подход — типологический подход. В третью группу входят факторы, обуславливающие развитие мотивации к учению средствами реализации в обучении какой-то психолого-педагогической теории. В четвертую группу факторов входят психолого-педагогические условия организации учебной деятельности, которые могут иметь место как в традиционном обучении, так и при реализации перечисленных выше подходов к обучению. Пятая группа объединяет субъектные характеристики обучающихся (психические процессы, состояния, свойства личности) и особенности их проявления в деятельности: осознание обучающимся целей, процесса и результатов учебной деятельности, своих способностей.

Целенаправленное формирование у студента критического стиля познавательной деятельности, в основе которого лежит комплекс рефлексивно-оценочных процедур, и мотивационного поля способствуют смысловому самоопределению студента в окружающем мире, позволяют индивиду посредством письменных и устных иноязычных источников информации удовлетворять свои познавательные потребности в различных сферах научной и трудовой деятельности в процессе дальнейшего (само) образования и (само) развития.

Литература:

1. Дубашевский, Р. А. Изучение мотивации студентов-первокурсников к изучению английского языка.
2. Михайлова, Н. М., Мещерякова И. Н. Сущностные характеристики мотивационного компонента познавательной активности студента в условиях информатизации обучения. — Оренбург, 2010. — 6с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Проспект, 2013. — 160с.

Новые педагогические подходы к изучению иностранного языка

Култаева Феруза Эргашовна, старший преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

В статье рассмотрены некоторые педагогические подходы интерактивной модели обучения и различные аспекты методики, применяемые на уроках английского языка. Для эффективного усвоения и активизации лексики и для поддержания целостности группы предлагаются упражнения, которые помогают поближе познакомиться членов группы и быстро установить внутригрупповые отношения, поощряют к групповой работе. В целях развития творческих способностей будущих специалистов предусматривается широкое использование в процессе обучения возможностей коммуникации на профессиональной основе.

Ключевые слова: интерактивные методы, презентация, компьютерное обучение, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, викторины, стимулирующие упражнения, упражнения, поощряющие творчество.

New pedagogical methods on learning foreign language

Kultaeva Firuza Ergashovna, Senior teacher
Samarkand state architectural-civil engineering institute (Uzbekistan)

Some pedagogical methods of interactive teaching models and methods of teaching languages which are used at the English lessons are considered in the article. The article is suggested some exercises which help to get to know members of the group closely and to establish inherent group communications for the effective learning and vocabulary activities. For the purpose of developing creative specialists' ability are provided using communication possibilities in the teaching process on the professional basis.

Keywords: Interactive methods, presentation, computer training, group discussion, business and role play, quiz, different classroom activities, try to find answer, choose the correct answer.

XXI век — это век стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, технического прогресса и рыночных отношений. И чтобы «уютно» чувствовать себя в этом «пространстве», будущему специалисту необходимо не только овладеть определенным объемом профессиональных знаний, умением, самостоятельно оценивая происходящее, критически осмысливать его, но и приобрести и развить навыки своей речемыслительной деятельности для общения, в частности, профессионального, с коллективом. Наряду с вопросами политики, языковые проблемы сегодня не менее актуальны. В последнее время столь велик интерес к тем образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам, которые оказываются наиболее эффективными для данной цели. Вопросы организации и интенсификации учебного процесса постоянно находятся в центре пристального внимания. Как при наименьших затратах времени дать необхо-

димое количество информации? Как добиться его глубокого усвоения? Поскольку обучение иностранному языку есть частный случай обучения в целом, то ответ на эти и многие другие вопросы можно найти в основе соответствующей методики. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг и требований эпохи информационных технологий преподавание на английском языке должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и современную, носящую инновационный характер, интерактивную модель обучения. При этом нужно помнить, что обучаемые должны быть готовы сознательно использовать язык в условиях реальной жизненной коммуникации. Под сознательностью мы понимаем такой принцип коммуникативной лингвистики, при помощи которой обучаемые приобретают знание фактов, определений, законов, осмысливают выводы и обобщения, умеют правильно выразить свои мысли в речи и самостоятельно пользуются знаниями

на практике. Не вызывает сомнения тот факт, что организовать такое обучение для студентов-не филологов со скромной сеткой часов, отведенных на изучение иностранных языков в вузе, бывает довольно сложно. Поэтому должна быть четко определена коммуникативная цель обучения: зачем мы говорим или пишем. Сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента. Он предполагает большую активность обучаемого, его творческое переосмысление полученных сведений. Целесообразно использовать некоторые нетрадиционные методы проведения уроков, с применением стихов и загадок, песен и шарад, ребусов и кроссвордов, а также тестов. Все вышеперечисленные пункты, как показывает практика, являются высокоэффективными в процессе обогащения обучающимися своего словарного запаса. На занятиях по развитию устной речи интересными являются следующие проблемные ситуации: отношения детей и родителей, отношения друзей, проблемы денег, нормы поведения в обществе, роль технического прогресса, проблемы молодежи, политики, экономики и т.д. Интерактивные игровые занятия, предлагаемые для коммуникативного изучения языков, предусматривающие выполнение упражнений, которые выделены в зависимости от цели в семь разделов: упражнения для создания атмосферы для групповой работы; упражнения для выявления общих интересов; упражнения, поддерживающие целостность группы; связующие упражнения; стимулирующие упражнения; упражнения, поощряющие творчество; завершающие упражнения. Приведём несколько упражнений по теме: «Environmental pollution»

Task I. Try to find answer to the following questions

1. What kinds of pollution are there?
2. What environmental problems can you name?
3. Why is it important to protect the environment?

Task II. Choose the correct answer. Learner A asks a question and Learner B answers it.

A: 1. Why is pollution very important problem now?

B: a) Because, air, water and soil are necessary for existence of all living things, but polluted air can cause illness, and even death.

b) People lived in uncrowded rural areas and did not have pollution — causing machines.

A: 2. Can food on polluted soil, be grown?

B: a) Yes, it can.; b) No, it cannot.

A: 3. What are the problems with automobiles and industrial enterprises connected with environmental pollution?

B: a) Automobiles are polluting the air but they provide transportation for the people. Factories pollute the air and the water but they provide jobs for people and produce goods.

b) We need automobiles and factories polluting environment

Task III. Add the missing parts of the sentences from the text and complete the sentences below with the words

1. Air, ... and ... are necessary for existence of all living things

2. Environmental ... spoils the natural beauty of our planet.

3. Fertilizers and pesticides are important for growing crops but they can ruin...

4. Scientists and engineers can find the ways ... pollution from automobiles and factories.

a) soil;

b) to reduce pollution from automobiles and factories.

c) water, soil; d) pollution

Check your answers below (see example)

1	2	3	4
c	d	a	b

Эти упражнения помогают поближе познакомиться членов группы, задают тон групповой работе, помогают быстро установить внутригрупповые отношения, нормы поведения, стимулируют, поощряют к групповой работе, помогают новыми глазами взглянуть на мир, применить новые, необычные методы. (Игры и разминки. Пособие для работы в группах. Основано на пособии Warmups, подготовленном компанией Nell Warren Associates Inc).

Обучающие игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку более интересным и увлекательным. Чувство равенства, атмосфера увлеченности дают возможность студенту преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер и усталость. С помощью игры, например, хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются не только навыки аудирования, но и само искусство устной речи. Однако же применяя игры на уроках, педагогу при этом нужно постоянно помнить о некоторых важных моментах:

1. выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически продуман и обоснован; в ней должно быть задействовано возможно большее количество обучающихся;

2. игра должна соответствовать языковым возможностям обучающихся;

3. языковые игры должны проводиться исключительно на иностранном языке;

4. преподаватель не должен забывать о том, что игры все же не могут заменить систематической учебы и интенсивной тренировки;

5. помня, что игры базируются на уже изученном материале, нужно применять их в меру, целесообразно и планомерно.

Театральные постановки на уроке — сильнейшая мотивация к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Например, использование театральной игры на уроках показало эффективность этого приема, прежде всего, для развития навыков и умений в области подготовительной устной речи. Студенты институтов или университетов, особенно на начальном этапе обучения, тоже не остаются равнодушными перед возможностью попробовать себя в ак-

терском амплуа. В современной практике наиболее распространенными становятся активные методы обучения: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, анализ конкретных практических ситуаций, деловые и ролевые игры. Существует и так называемые нестандартные уроки: такие, например, как урок — пресс — конференция, урок-конференция, урок-день рождения, урок-вертушка, урок-сватовство. Их желательно проводить в сильных классах или студенческих группах, так как они требуют большой подготовительной работы, как со стороны учителя, так и самих учащихся. При этом стратегия речевого взаимодействия определяется коммуникативными целями общающихся, такими как: запросить, получить или сообщить значимую информацию, обсудить какой-либо вопрос с целью принять решение, убедить партнера в чем-либо, доказать правильность своей позиции, дать оценку какому-либо факту, положению, предмету, выразить или отстоять свое мнение, поддержать или опровергнуть мнение партнера, выдвинуть и обосновать предположение, указать путь решения проблемы, констатировать факт, обобщить, сделать заключение, поддержать идею, выразить сомнения или критику по обсуждаемому вопросу, рассказать о со-

бытии, человеку, предмете и пр. Обучение иностранному языку на основе интерактивного метода способствует сплочению коллектива, формированию общительности, благоприятного психологического климата в учебной группе, прочному усвоению знаний. Ход и результат обучения приобретают личную значимость для всех участников процесса и позволяют развить у обучающихся способность самостоятельного решения проблемы.

Время идет вперед, в жизнь входят все новые технологии и потому останавливаться на достигнутом — значит потерять многое. Использование возможностей компьютерного класса или вузовской аудитории для проведения уроков иностранного языка — мощнейший мотив, который непременно нужно использовать в своей работе. Подводя итог всему сказанному, нужно отметить, что уроки иностранного языка предоставляют педагогу большие возможности для возникновения интереса, создания мотива для дальнейшего его изучения. Значимость изучения иностранного языка в настоящее время невозможно переоценить. Для работы учителя-практика в этом плане существуют неограниченные возможности для творческого поиска все новых и новых форм и методов активизации учебного процесса.

Литература:

1. Хан, Н. Н. Педагогические требования к организации коллективно-познавательной деятельности учащихся. — Алматы-1986
2. Тригунова, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство организации взаимодействия в педагогическом процессе. Вестник, АГУ им. Абая.
3. Леви, В. Вопросы психологической музыки. М., 2002

Методика анализа селективности тестовых заданий, используемых при рейтинговом контроле знаний студентов

Курбанов Мурод Тошпулатович, доцент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Сафаров Фирдавс Бахтиёрович, магистрант
Ташкентский химико-технологический институт (Узбекистан)

Диагностическая ценность дидактического теста определяется и обеспечивается качеством тестовых заданий. В психолого-педагогической литературе имеются лишь несистематизированные рекомендации по основным аспектам использования и эмпирического анализа тестов, формулировке тестовых заданий, но к сожалению, не приводятся объективные методики оценки качества самих тестовых заданий, и, следовательно, отсутствуют и стандартизированные дидактические тесты [1–3].

Общепринятая методика оценки качества тестовых заданий включает педагогическую экспертизу путем их спецификации. При этом мнения экспертов в большин-

стве случаев достаточно различаются, вследствие различий в их уровне компетентности, опыта и методике преподавания данного курса, своеобразного понимания целей обучения, диагностирования и контроля знаний учащихся, а также неоднозначного толкования таких основополагающих понятий, как «трудность» и «сложность» тестовых заданий, критериев их качества, что значительно снижает качество и диагностическую ценность педагогической экспертизы [3, 4].

Коэффициент селективности ($K_{sel.}$) отражает взаимосвязь данного задания с решением всех заданий теста. Необходимо отметить, что в научно-методической литера-

туре не рассмотрены методы количественной оценки этой величины при дидактическом тестировании. В случае использования тестов различного уровня сложности, вообще проблематично четко представить количественную взаимосвязь $K_{sel.}$ со степенью выявления межпредметных связей в батарее тестов. В первом приближении можно принять, что:

а) $K_{sel.} \rightarrow 1$, если учащиеся не выполнившие определенное задание не могут решить и все остальные задания;

б) $K_{sel.} \rightarrow 0$, если хорошо успевающие студенты не выполняют данное задание также часто, как и неуспевающие их коллеги;

в) $K_{sel.} \rightarrow -1$, если слабые студенты решают данное задание лучше, чем сильные. Случай (в) часто наблюдается при тестировании с помощью заданий «закрытого типа» с готовыми (но неудачно сформулированными) ответами. Вполне очевидно, что задания с величиной $K_{sel.} \leq 0,3$ должны исключаться из теста, как не селективные.

Следует отметить, что в отличие от других критериев качества коэффициент селективности невозможно оценить без предварительных результатов тестирования. А. Анастаси отмечает [1], что при одинаковой трудности тестовых заданий, коэффициент селективности равнозначен индексу различения (ID) задания. Практическая значимость данного параметра обусловлена тем, что он не зависит от размера выборки (что особенно ценно при малых размерах выборки, например, академ. групп учащихся по отдельным специальностям) и хорошо согласуется с другими, более сложными мерами валидности, причем чем больше среднее значение ID, тем выше валидность задания, а также чем однороднее задания по трудности, тем больше дифференцирующая (диагностирующая) способность тест-задания.

Предлагаемая нами методика основана на классическом подходе Дидериха [2] и имеет следующий алгоритм:

1. Ранжировка группы респондентов по баллам (по конкретному заданию или по сумме набранных баллов за тест, табл. 1).

2. Разделение табл. 1 на верхнюю (А — лучшая часть) и нижнюю (В — худшая часть) части поровну (т.е. 50 = 50, при нечетном количестве 1 респондент из середины списка исключается или такой же результат добавляется в середину для сохранения баланса).

3. Считают и суммируют количество правильных ответов в верхней части (K11) и нижней части (K12) табл. 1.

4. Вычисляют разницу между K11 и K12, что дает величину коэффициента селективности ($K_{sel.}$) тестового задания, т.е. $K_{sel.} = K11 - K12$. обычно, чем выше эта разность, тем выше и селективность.

5. Вычисляют степень сложности тест-задания по (1), где NN — количество респондентов, выполнивших данное задание

$$P = (K11 + K12) * 100\% / NN (1).$$

6. Вычисляют коэффициент усвоения тест-задания в виде — $K_{ув.} = (K11 + K12) / NN (2)$.

7. Интерпретация полученных результатов согласно нижеприведенных условий:

а) $K_{sel.}$ изменяется в пределах от -100% до $+100\%$;

б) если $-20\% < K_{sel.} < +20\%$, то тест-задание НЕ СЕЛЕКТИВНОЕ;

в) если $K_{sel.} > 20\%$ то, тест-задание + СЕЛЕКТИВНОЕ;

г) если $K_{sel.} < -20\%$ то, тест-задание — СЕЛЕКТИВНОЕ.

8. Распечатка результатов анализа с рекомендациями о доработке неселективных тестовых заданий.

Данный алгоритм структурно состоит из 5 частей:

1. Объявляют массивы и их размерность

2. Открываются информационные файлы («ginf1», «ginf2» и «ginf3») для чтения результатов дидактического тестирования. Представление результатов тестирования в виде информационных файлов «ginf1 — ginf4» имеет следующие преимущества:

а) Возможность прямого чтения переменных S1 (i), S2 (i) и S3 (i), что не требует составления отдельной процедуры для чтения текстового файла и перевода его в цифровую информацию;

б) Возможность корректировки данных без потери исходной информации;

в) Возможность чтения и редактирования информационных файлов различными текстовыми редакторами.

3. Процедура расчета коэффициента селективности тестовых заданий всего теста по заданному циклу.

4. Проверка условий селективности тест-задания, их сортировка и создание информационных файлов «ginf4» и «ginf41» для записи результатов работы программы.

5. Вывод результатов работы программы в виде табл. 1 на дисплей и на принтер.

Таблица 1. Значения коэффициента селективности тестовых заданий

№	Колич-во ответов				Правильные ответы				Коэфф. селект. в%	Выводы
	S	A	B	S	A	A%	B	B%		
1	39	21	18	14	7	33.33	7	38.88	-5.55	не селект.
2	45	18	27	31	16	88.88	15	55.55	33.33	+ селект.
3	52	25	27	13	6	24.00	7	25.92	-1.92	не селект.
4	45	26	19	27	13	50.00	14	73.68	-23.68	— селект.
...
40	37	16	21	15	9	56.25	6	28.57	27.68	— селект.

Как видно из данных таблицы 1, анализируемый тест в целом удовлетворительно балансирован. Из 40 тест-заданий 27 являются селективными, что составляет 67,5%

Как известно, в классическом подходе все респонденты отвечают на одни и те же количество тест-вопросов, индивидуализация заданий отсутствует, что характерно для социометрических и частично для психологических тестов, но не подходит к компьютерным дидактическим тестам, имеющим свои особенности.

Следует отметить, что особенности компьютерного дидактического тестирования существенно затрудняют реализацию классического подхода, а именно:

а) используя данные банка тестовых заданий каждому респонденту выдается индивидуальное задание, причем

задания двух респондентов эквивалентны лишь по количеству заданий, но могут и должны содержать разные задания;

б) использование RND функцию приводит к неравномерному распределению количество респондентов по отдельным тест-заданиям;

в) необходимость индивидуализации заданий респондентов и использование банка учебных заданий приводит к тому, что число их предъявления различны и как правило не совпадают между собой.

Эти трудности были преодолены за счет представления результатов тестирования по группам А (лучшая) и В (худшая) в процентах ($A\% - B\% = K_{sel}$).

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование. — М.: Педагогика, 1982. — 340 с.
2. Ингенкамп, К. Х. Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.
3. Черепанов, В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.
4. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. — М.: Наука, 1968. — 327 с.

Формирование личности ребенка в педагогике Я. Корчака

Лапкина Анна Викторовна, учитель истории и права
МБОУ СОШ № 30 (г. Пятигорск, Ставропольский край)

Есть на земле много подвижников культуры, но таких, имя которых стало бы символом, а жизнь легендой — единицы. Януш Корчак принадлежит именно к ним. Он был писателем, врачом, ученым, воспитателем. И во все сферы своей деятельности вносил что-то очень свое — то возвышенно-сказочное и одновременно осязаемо реальное. В. А. Сухомлинский в предисловии к своей книге «Сердце отдаю детям» пишет о том, как знакомство с произведениями Януша Корчака «Когда я снова стану маленьким» и «Как любить ребенка» раскрыло перед ним мир человека, всего себя без остатка отдало детям: «Жизнь Януша Корчака, его подвиг впечатляющей нравственной силы и чистоты послужили мне вдохновением. Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдавать им свое сердце». Талант выдающегося педагога органично слился в нем с талантом писателя. Сегодня имя Корчака известно во всем мире как символ самоотверженного служения детям, их счастливому будущему, а следовательно — будущему человечества. Свои взгляды на воспитание детей Корчак впервые изложил в педагогическом труде «Школа жизни», а позже — в получившей широкую известность книге «Как любить ребенка». Его концепция отражает развитие ребенка как личности. Там, ребенок — личность самостоятельная, независимая и свободная. Ребенок имеет право на при-

знание человеческих достоинств. Потому педагог требовал уважения к детству.

Так же как и Толстой, Я. Корчак неоднократно подчеркивал значение счастливого, радостного детства в формировании личности, считая, что без переживания во всей полноте детства искалечена вся жизнь человека. Поэтому одной из важнейших задач педагогов он считал обеспечение такой жизнедеятельности учреждения, которая помогла бы воспитанникам хотя бы в течение нескольких лет познать радость детства. Идея абсолютной ценности детства легла в основу важнейшего принципа его воспитательной системы — уважения личности и прав ребенка

Корчак был вдохновителем Конвенции по правам ребенка. В 1919 году в своем главном педагогическом кредо «Как любить ребенка» он требовал создания Великой Хартии Вольностей, или Конституции прав ребенка. Среди них — право ребенка быть самим собой и жить в настоящем, а не ради будущего. В своей деятельности первейшее значение он придавал правам ребенка: на уважение, на ошибки, на собственность, на образование, на сопротивление педагогическому влиянию, противоречащему интересам ребенка, на протест против несправедливости — и даже на право солгать в некоторых ситуациях. Так Корчак создал педагогические практики, которые до сих пор остаются актуальными.

Человеческая личность неповторима и уникальна. Она и проявляется через уникальность, но для этого нужно уважение к ней. И ребенок, также как и взрослый равноценен, несмотря на разный жизненный опыт и уровень сознания. Он писал: «Дети — не будущие люди, они уже люди... дети — это существа, в чьих душах содержатся ростки всех тех мыслей и чувств, которые нами движут, и мы должны бережно и нежно направлять их на рост» (Корчак. Я. Как любить ребенка. М., 1990, с. 320)

Ребенок нуждается в бережном, заботливом отношении. Он достоин, уважаем, думает, проявляет интеллект, волю. Но, в то же время, ребенок должен уважать себя, тогда он будет уважать других. При общении с родителями Я. Корчак говорил: «Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы сегодня не даем ему жить сознательной и ответственной жизнью!.. Давайте, требовать уважения к ясным глазам, гладкой коже, юному усилию и доверчивости! Чем почтеннее угасший взор, покрытый морщинами лоб, жесткие седины и согбенная покорность судьбе?» (Корчак Я. Избр. пед. произ. М., 1966, с. 291)

Изучая труды педагога, приходишь к выводу, что цель воспитания включает разностороннее гармоническое развитие духовных и физических сил, формирование личности в духе Истины, Красоты, Добра, в духе свободы и гражданственности. Но для этого надо заменить принуждение добровольным приспособлением к коллективу. Преподаватель и атмосфера должны быть такими, чтобы воспитанник был заинтересован в том, чтобы победить себя, овладеть своими нуждами. Важную роль играет заинтересованность и любовь педагога к каждому. Каждодневные переживания детей и воспитателя сблизят их, а воспитателю покажут новые пути.

Я. Корчак считал, что дети по-другому себя показывают в области чувств, чем в сфере интеллекта. Вот почему, если дети в детстве не встречают понимания, сопереживания, уважения, то взрослыми станут равнодушными, холодными. Необходимы знания души ребенка, проникновение в его детские переживания и печали, радости и успехи. Он писал: «Познать человека — значит прежде всего изучать ребенка на тысячу способов... Только тогда работа педагога не будет ни монотонной, ни безнадежной. Каждый день принесет что-либо новое, неожиданное... И только тогда он полюбит каждого ребенка разумной любовью, заинтересуется его духовной сущностью, потребностями и судьбой. Чем ближе он станет ребенку, тем больше заметит в нем черт, достойных внимания» (Корчак. Я. Избр. пед. произ. М., 1979, с. 180)

Любовь к детям включает уважение его слабостей и недостатков, неудач и незнаний. Он призывал уважать тайны, не забывать, что каждый — неповторимая личность, которая совершенствуется и развивается. Если ребенок недослышал, недопонял, то все поправимо. Усилия родителей, учителей должны быть направлены на преодоление препятствий, недостатков. Я. Корчак отмечал, — главное при этом, уважать и любить чистое, ясное, непо-

рочное, святое детство, раскрывать и утверждать в детях возможности саморазвития, заложенные в них природой. Корчак отмечал, что причиной унижения ребёнка является лживая, проникнутая лицемерием система воспитания, которую взрослые не реформируют из простого чувства лени. Он подчёркивал, что надо научить ребёнка и отличать ложь, и ценить правду;

не только любить, но и ненавидеть;
не только уважать, но и презирать;
не только соглашаться, но и возмущаться;
не только подчиняться, но и бунтовать.

Ребёнок нуждается в свободе, но «мы взрослые, не можем изменить нашу жизнь; воспитанные в неволе, мы не можем дать ребёнку свободу, потому что сами в оковах».

Януш Корчак подчёркивал необходимость всестороннего изучения ребёнка, необходимость узнать о нём как можно больше. И тут на него не могли не оказать влияния идеи позитивизма, активно распространявшиеся в Польше того времени. Крупные представители польского позитивизма: психолог и педагог Ян Владислав Давид, писатель Болеслав Прус были бесспорными авторитетами для Генрика Гольдшмита и способствовали пробуждению в нём интереса к педагогике. Ещё в свою бытность доктором Корчак посещал клиники, больницы, сиротские приюты, дома для малолетних преступников, знакомился с ведущими педагогическими течениями того времени. Но главным, безусловно, являлся личный опыт.

В «Дневнике» Януш Корчак отмечал свой принцип: «Исследовать, чтобы задавать всё новые и новые вопросы». И он наблюдает везде, чётко отслеживает ситуацию. Любая вещь, любая мелочь (даже носовой платок) даёт массу информации и пищи для размышления. Весь материал Корчак фиксирует, документирует и обобщает, заводит специальную записную книжку и дневник воспитателя. Документация Януша Корчака отличалась многообразием: внутренняя корреспонденция детдома, протоколы о работе самоуправления, записки детей, объявления, стенгазеты Дома сирот. Это был настоящий архив, который позволял докопаться до настоящих причин тех или иных перемен с детьми. Даже в ужасные дни фашистской оккупации он думает о спасении этого богатейшего материала.

Во всех своих начинаниях Корчак проводит линию на создание системы, построенной на научных принципах. Так, доска объявлений в Доме сирот потрясает обилием извещений, предупреждений, просьб и отчётов.

Огромное внимание уделяется самовоспитанию. В Доме сирот действовала система самоуправления. Самоуправление должно было служить самовоспитанию, воспитанию самостоятельности и справедливости. Роль же воспитателя в самоуправлении — роль помощника. Доска для контактов с детьми, почтовый ящик для переписки воспитанников с воспитателями, стенгазета, совместные заседания, товарищеский суд, для которого Корчак составил воспитательный кодекс. В суд дети могли

жаловаться как друг на друга, так и на взрослых. Во вступлении к «Кодексу товарищеского суда» Корчак писал: «Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его».

Если сделал плохое, потому что не знал, что это плохо, теперь уже будет знать.

Если сделал плохое не нарочно, в будущем будет осторожнее.

Если сделал плохое, так как ему трудно привыкнуть, постарается больше не делать этого.

Если сделал плохое, потому, что его подговорили, больше не послушается.

Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его, подождать, пока не исправится».

Все решения суда были гласными. Соблюдалась свобода высказывания, выбора судей, которыми были дети. Воспитатель же выступал в роли секретаря с совещательным голосом. На основе Судебного совета был образован Совет самоуправления, бывший и законодательным, и исполнительным органом суда. Им разрабатывались принципы, регулирующие жизнь Дома сирот. В Совет входили десять детей и воспитатель в качестве председателя и секретаря.

Советом принимались решения, касавшиеся как всего коллектива, так и отдельных групп детей. Решения имели бессрочное или временное действие. Воспитательные функции выполнялись Советом через проблемные комиссии (например, комиссия для проверки чистоты тетрадей и учебников), контролю и указаниям которых должны были подчиниться все воспитанники.

После образования детского сейма Совет стал играть роль исполнительного органа.

На вершине системы детского самоуправления находился Сейм, состоявший из 20 депутатов. Сейм избирался раз в год путём всеобщего голосования. Его задачей было принятие либо отклонение постановлений Совета самоуправления, а, кроме того, установление праздников и знаменательных дат в жизни дома, присуждение наград и т.д. Позднее Сейм даже участвовал в утверждении решений о приёме и исключении воспитанников.

Органы самоуправления решали как конкретные задачи (организация концертов, спектаклей, поддержание чистоты и порядка и т.д.), так и постоянные задачи (охрана собственности, организация работы и т.д.).

И всё-таки, несмотря на огромные полномочия, самоуправление не заслоняло собой самих воспитателей. В Доме сирот действовал Педагогический совет, состоявший из воспитателей. Этот совет нес ответственность за цели и результаты обучения, направление воспитательной работы, за опеку над детьми, организацию жизни в Доме и развитие каждого ребёнка.

Формирование личности без детского самоуправляемого коллектива невозможно. Он обеспечит полноту детской жизни. Все члены должны быть включены в нормы социальной жизни. А это значит, что в коллективе создается здоровая психологическая атмосфера и в повседнев-

невной жизнедеятельности организуются отношения, способствующие проявлению личностных качеств и свойств. У детей должна быть свобода выбора деятельности, а поведение в границах разумности и допустимости. Тогда будут успешно действовать самоуправление, дежурство, взаимопомощь. Я. Корчак высоко ценил коллектив как результат самодетельного творчества его членов. Как детскую республику, где управляли всеми делами сами дети, а взрослые были наставниками. Он выдвигал идею перестройки воспитательной системы в школе на принципах детского коллектива, с функционированием ученического самоуправления.

Большую роль он отводил самовоспитанию. Он рассматривал ребенка как субъекта воспитания и подчеркивал, что «воспитания без участия в нем самого ребенка не существует». В его трудах раскрыта сущность самовоспитания как сознательная и систематическая деятельность воспитуемого, направленная на изменение личности в соответствии с требованиями общечеловеческой морали и собственной программой развития. Для самовоспитания, отмечал он, необходимы целеустремленность и воля. Важно учить детей, начиная со старшего подросткового возраста, способам воздействия на самого себя. В числе таких способов он называл самоанализ, упражнения, самоконтроль. В статье «Правила жизни» он приводил такие правила самовоспитания:

1. Если трудно, исправляй не сразу, а постепенно.
2. Выбирай для начала лишь один, самый легкий недостаток и прежде всего, кончай с ним.
3. Не ставь слишком легких условий, а такие, чтобы ты смог выиграть.
4. Не падай духом, если долго нет улучшения или даже есть ухудшение.
5. Не слишком радуйся, если сразу отучишься; избавлять от приобретенных недостатков легко, а от врожденных трудно.

Делая то, что ты не любишь, и не делая того, к чему ты привык, ты закаляешь волю. Стань хозяином своих ног, рук, языка и мыслей... есть люди, которые относятся к себе слишком строго, и это нехорошо; есть и такие, которые слишком легко и многое себе прощают, — это тоже плохо. А бывают люди, которые не знают своих достоинств и недостатков. Эти люди должны стремиться узнать их.

Когда выписываешь строчки из Корчака, на память постоянно приходят параллельные места из Макаренки и Сухомлинского. Антон Семёнович Макаренко говорил о детях: «Я очень люблю этот отдел человечества...» Корчак воспитывал сирот, Макаренко — бездомных, Сухомлинский — детей, измученных войной и безотцовщиной. Каждый из них заменял детям отца, поэтому такое поразительное совпадение чувств. При всех различиях в условиях жизни и во взглядах на жизнь они создавали одно учение.

Любовь к детям многогранна. Крупская любила детей заботливо, Гайдар — весело, Макаренко — требова-

тельно, Сухомлинский — нежно, Корчак — грустно. Когда дети выросли и уходили из Нашего Дома, Януш Корчак говорил им: «Мы даём вам одно — тоску по лучшей жизни, которой пока нет, но которая будет».

Вся педагогическая философия Корчака в ответах на главный вопрос воспитателя: чему учить? Что дать ребёнку? Какие ценности — драгоценности? Януш Корчак отвечает: дайте ему одно — стремление к лучшей жизни; зарадите его своей тоской — общечеловеческой тоской! — по лучшей жизни. Тоска, стремление — это разные переводы одного и того же слова. Заметим, что речь идет не о личной жизни, а общей — о жизни человечества, о жизни вообще. Человек, который стремится к лучшей жизни народа — это человек.

Вот как дерзко говорил Януш Корчак:

«Мы не даем вам Бога, ибо каждый из вас должен сам найти его в своей душе.

Не даем Родины, ибо ее вы должны обрести трудом своего сердца и ума.

Не даем любви к человеку, ибо нет любви без прощения, а прощение есть тяжкий труд, и каждый должен взять его на себя.

Мы даем вам одно, даем стремление к лучшей жизни по правде и справедливости.

И может быть, это стремление приведет вас к Богу, Родине и Любви».

Литература:

1. Анищенко, Е. Мир семьи. / Е. Анищенко. — М.: 2010. — 55 с.
2. Вавилова, Н. Д. Ребёнок поступает в детский сад. / Н. Д. Вавилова — М.: 1983. — 6 с.
3. Валеева, Р. А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: Учебное пособие. / Р. А. Валеева. — Казань: 1994. — 15 с.
4. Гурова, М. Педагогика ненасилия. / М. Гурова. — М.: 2001. — 32–33 с.
5. Корчак, Я. Правила жизни. Педагогика для детей и для взрослых. / Я. Корчак. — Варшава: 1930. — 68 с.
6. Корчак, Я. Право ребенка на уважение. / Я. Корчак. — Варшава: 1929. — 37 с.
7. Кочнов, В. Ф. Януш Корчак: Книга для учителя. / В. Ф. Кочнов. — М.: 1991. — 31 с.
8. Крылова, Н. Право на жизнь, любовь и смерть. / Н. Крылова. — М.: 2002 г. — 95 с.
9. Лихачева, Т. Гуманистическая педагогика. / Т. Лихачева. — СПб.: 2001. — 76 с.
10. Яворский, М. Януш Корчак. / М. Яворский. — Варшава: 1984.

Интерактивный метод обучения

Литвинова Ольга Викторовна, учитель истории и обществознания;
Шенбергер Ирма Александровна, учитель истории и обществознания;
Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Совершенствование учебно-воспитательного процесса, развитие познавательных способностей учащихся, формирование у них основных приёмов и навыков учебной деятельности — это неотъемлемая часть обучения школьников. Под познавательной деятельностью в педагогике понимают совокупность мер предпринимаемых с целью её эффектив-

ности (С. Я. Батышев). По мнению Л. С. Выготского: «Для того чтобы учащийся по настоящему включился в работу нужно, чтобы задачи, которые ставятся в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты или чтобы ни приобрели значимость для учащегося и нашли отклик в его переживаниях. Развивающиеся особенности

В этих словах признание: лучшей жизни нет, она далеко. И уверенность: она будет. И точнейшее определение: это жизнь по правде и справедливости. Игорь Неверли, секретарь и биограф Корчака, сказал очень точно: «Для него будущее — не столько другой, лучший строй, сколько другой, более совершенный человек».

Исследуя и анализируя книги и опыт великих педагогов, лучше начинаешь понимать, какую ответственность несет педагог за своих воспитанников. Открывается новый взгляд на задачи педагога и их решение.

У педагогов прошлого, педагогов по призванию, то есть настоящих асов своего дела учиться многим тонкостям детской психологии, так необходимой в педагогической деятельности. В идее воспитания Януша Корчака главная мысль — это, прежде всего любовь к детям. Исходя, из нее педагог никогда не навредит ребенку. Но не слепая любовь, а все понимающая и все видящая. Из любви к ребенку можно строго с ним поговорить не нравоучительно, а отнестись к нему, как к человеку способному самостоятельно контролировать свои поступки и анализировать свое поведение. Направить, помочь, поддержать — важные моменты в педагогике. Главное все это делать, с целью воспитать настоящего человека.

Педагог должен также постоянно саморазвиваться, уметь анализировать свои действия и всегда быть примером для детей, а не пустым нравоучителем.

это развитие физических, познавательных нравственных способностей учащихся путём использования их потенциальных возможностей». В современных условиях в процессе обучения применяют разнообразные методы, цель которых — не только передача знаний, а выявление, развитие, рост творческих интересов и способностей ребёнка, стимулирование его самостоятельной учебной деятельности. Одним из таких и является интерактивный метод обучения. Главной чертой этого метода является инициативность учащихся в учебном процессе, которую стимулирует педагог из позиции партнёра помощника. Результат обучения приобретает значимость для всех участников процесса и развивает у учащихся способность самостоятельного решения проблемы. Это требует активной работы мысли и объединения всех процессов сознательной деятельности. Овладение знаниями требует не только запоминания, но и их переосмысления. Множество операций познавательной деятельности, на пример сравнение, систематизация, конкретизация, анализ, обобщение способствуют апробированию знаний, совершенствованию их усвоения. В этом случаи знания для учащихся приобретают значимость и надолго остаются в их памяти. Познавательная деятельность способствует подготовке образованных, отвечающих потребностям общества высококвалифицированных кадров, с прочными, глубокими знаниями, способных к саморазвитию и самореализации. Повысить эффективность развития познавательных способностей учащихся за счёт внедрения в образовательный процесс интерактивных методов обучения — это значит развивать способность к анализу информации и определения проблемы, учить находить возможности и ресурсы для решения проблемы, вырабатывать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия, развивать способность к дискуссии и переговорам, уметь выслушивать собеседника, аргументировано убеждать и принимать коллективное решение. Результатом успешного применения интерактивных методов обучения является способность учащихся к коллективной работе и общению учащихся между собой и с педагогом. Этот метод интересен тем, что при проведении занятий, в зависимости от целей и временных возможностей, можно использовать интерактивные формы в целом, или же взяв его отдельные элементы (этапы), которые целесообразны для данного класса. Эти методы позволяют создавать такую среду, где теория и практика усваиваются одновременно, а это дает возможность детям формировать характер, развивать мировоззрение, логическое мышление, связную речь; формировать критическое мышление; выявлять и реализовать индивидуальные возможности. При этом познавательная деятельность организуется так, что ученики ищут связь между новыми и уже полученными знаниями; принимают альтернативные решения, могут сделать «открытие», формируют свои собственные идеи и мысли с помощью различных средств; учатся сотрудничеству. Интерактивный метод обучения включает в себя: ролевые игры, мозговые штурмы, групповую работу, анализ конкретных ситуаций, уроки — консультации, портфолио, кейсы и т.д. Рассмотрим некоторые из этих методов. На-

пример, метод конкретных ситуаций, который позволяет школьнику научиться: объективно оценивать реальную обстановку, оперативно ориентироваться в различных обстоятельствах, выделять профессиональную проблему, учитывать интересы и возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их деятельность. В основе этого метода лежит описание конкретной деятельности или эмоционально — поведенческих аспектов взаимодействия людей. При рассмотрении конкретной ситуации, и анализе этого примера ученик должен вжиться в конкретные обстоятельства, понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чём её суть, определить свою роль в решении проблемы и выработать свою линию поведения. Метод конкретных ситуаций состоит из следующих этапов:

- 1) Подготовительный этап;
- 2) Ознакомительный этап;
- 3) Аналитический этап;
- 4) Итоговый этап.

На первом этапе учитель разрабатывает соответствующую ситуацию, ставит цели, то есть готовит сценарий занятия. На втором этапе учащиеся вовлекаются в живое обсуждение реальной ситуации. Во время обсуждения возникают разные идеи, предлагаются решения, что повышает развитие познавательных способностей учащихся и повышает качество обучения. Результативность метода увеличивается благодаря аналитической работе учеников на третьем этапе, когда они могут узнать и сравнить несколько вариантов решения одной проблемы. Это позволяет развивать умение анализировать жизненные ситуации и вырабатывать самостоятельные решения, что необходимо каждому человеку, особенно в современной рыночной экономике. Рассмотрим ещё одну из форм интерактивного метода обучения: уроки — консультации. Цель таких уроков — научить школьников задумываться над проблемой, уяснять, прежде всего, для себя, какие возникли затруднения при знакомстве с новой темой, сформулировать вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Но часто учащиеся не представляют себе, какие вопросы они могут задать: ведь большинство из них приучены к репродуктивной деятельности, т.е. к решению задач, аналогично тем, которые только что разобраны. Ученики заранее получают задание — подготовить по данной теме карточки с условиями задач, которые они не могут решить. В ходе изучения темы учащиеся постепенно приучаются к поиску и отбору наиболее интересных задач и вопросов, используя не только учебник, но и другую литературу. Учащиеся в ходе подготовки к уроку — консультации включают в карточки столько задач и вопросов, что разобрать их все на одном уроке невозможно. Тогда родственные задачи и вопросы нужно объединить в 5–6 групп так, чтобы при решении одной из них можно было наметить пути решения остальных задач этой группы. Каждый урок, на котором звучат интересные, трудные вопросы учащихся выигрывает как в дидактическом, так и в воспитательном отношении. Такие уроки формируют у учащихся навыки анализа условия задачи, умение задавать вопросы, но и находить на них ответы, искать различные способы решения задач. А это и есть важнейшее средство развития творческого мышления

у учащихся. Использование интерактивного метода обучения развивает у школьников:

- способность доходить до всего самому;
- способность получать удовольствие от знаний, которыми уже овладел и всегда стремиться к новым знаниям, возникает желание исследовать;
- способность наблюдать, обладать особым «чувством ритма» и склонностью разбираться в причинах появления тех или иных закономерностей;
- склонность к обобщениям — способность искать то, что верно по отношению к широкому классу условий;
- способность отбросить все лишнее и обратить внимание на действительно важные факты;
- способность ориентироваться на сокращение определенного объема информации.

Литература:

1. «Учитель» 2000 № 1, «Интерактивные методы обучения».
2. «Учитель» 2004 № 5, «Интерактивные методы обучения».
3. «Педагогика» 2000 № 7, «Интерактивные методы обучения».
4. «Современная школа» 2000 № 4, 6, «Интерактивные методы обучения».
5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
6. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2006.
7. Краевский, В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
8. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во УРАО, 2000.
9. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988.
10. Иоффе А. Н. Активная методика — залог успеха / Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
11. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика 1991.
12. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.

Студенты настоящего и будущего и их влияние на систему обучения

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель;
Кузнецов Андрей Игоревич, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: электронное обучение, мотивация студентов, современные технологии, нетрадиционный подход, индивидуализация обучения

*Если мы будем учить сегодняшних студентов также
как вчерашних,
мы украдем у них будущее*

Джон Дьюи

Времена меняются. Сегодня уже не разумно предполагать, что хорошо оплачиваемую работу можно получить без университетского диплома. Изменяются и сту-

денты. Они более разнообразны по возрасту, этнической принадлежности и целям, чем когда-либо прежде. И, они технологически подкованы. Образовательные учреж-

дения выражают желание лучше удовлетворять потребности изменяющейся и разнообразной студенческой аудитории.

Как же учреждения высшего профессионального образования могут быть успешными в условиях таких изменений? Более чем когда-либо, планирование успеха означает, знание и понимание студентов: какие они сегодня, и какими они будут завтра. Если высшее образование действительно намерено поставить студентов в центр, оно должно думать о тех, кому оно будет служить и о мнении, взглядах и приоритетах следующего поколения студентов.

Предположение, что сегодняшние студенты такие же, как и предыдущие поколения, может быть ошибочным. Банально, но верно, что технология оказывает глубокое влияние на то, как, где и когда мы работаем, учимся, и живем. Отношения и ожидания, выработанные в формирующейся культуре обслуживания, влияют на ожидания университетов. Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) отчетливо прослеживается в нашей молодежи. Сейчас появляется принципиально новое поколение высоких технологий онлайн-обучения, которое в корне отличается от классического дистанционного образования. Эти технологии поистине революционны — они позволяют студентам совмещать обучение со стажировками в других странах. А сочетание такого дистанционного образования с очным форматом дает студентам куда более разнообразный набор знаний и умений, чем это способен сделать традиционный очный формат. Кроме того, высокие технологии способствуют более тесному общению между студентами, а также студентов с преподавателями, что, свою очередь, дает новые возможности для отслеживания успеваемости обучающихся [1].

Сегодняшний подросток представляет собой совершенно другое поколение в отличие от 22-летнего студента. Они выросли с разными установками и ожиданиями. С самых ранних лет, они научились сортировать и управлять огромными объемами информации. И вместо того, чтобы рассматривать компьютеры как машины для обработки и анализа данных, они рассматривают техно-

логию как естественное продолжение их жизни: для работы, развлечений и обучения.

Люди — продукты среды; ИКТ являются влиятельной частью этой среды. Это влияние неразрывно связано со стилем обучения и особенностями студентов следующего поколения. Большинство признаёт, что педагоги и образовательные учреждения отстают от нового поколения студентов в их использовании и внедрении технологий. Возможно ли представить себе высшее образование, стоящее на шаг впереди завтрашних студентов?

В июне 2013 года корпорация Microsoft собрала вместе группу из руководителей высших учебных заведений, специалистов и студентов, многие из которых работают над передовыми образовательными средами, чтобы обсудить студента следующего поколения. Целью встречи являлось описание студента следующего поколения и определение отличительных черт, которые влияют на способы, которыми университеты привлекают, обучают и поддерживают такого студента.

По их мнению, сегодняшние выпускники университетов являются частью переходного поколения. Они соединяют две культуры, чувствуя себя комфортно в традиционных условиях обучения и будучи привязанными к своим сотовым телефонам, обмену мгновенными сообщениями и электронной почте. То, что отличает их от предыдущих поколений студентов — это их количество, их характеристики и их разнообразные потребности и предпочтения в обучении.

Сегодняшние студенты размывают границы, которые отделяют работу, социальную жизнь и обучение. Они четко знают, чего они хотят и что они должны уметь, чтобы добиться успеха (Рис.1)

Что касается способов получения необходимых для себя навыков, современное поколение привыкло добывать их совсем не так, как этого от них ожидает традиционная система образования. Вот девять способов отработки и получения навыков, расположенных в порядке убывания по предпочтениям молодежи:

- обучение на практике;
- добровольные проекты и волонтерство;
- обучение на месте работы;



Рис. 1. Карьерные цели и необходимые навыки

- конференции и мероприятия;
- тренинги;
- учебные заведения (*лишь на шестом месте!*);
- самостоятельное изучение литературы;
- получение знаний через единомышленников и коллег;
- онлайн-курсы и e-learning (*лишь на девятом месте, что говорит о том, насколько пока несовершенны системы дистанционного обучения и о том, что нынешние студенты еще не являются представителями поколения «цифровых аборигенов»*) [2].

А что же представляют из себя студенты, поступающие в университеты этой осенью? Они поколение тысячелетия и родились с 1993 по 2000 год. Представители этого поколения обладают рядом черт, которые они приобрели благодаря их родителям. Они тяготеют к групповой деятельности, придерживаются ценностей своих родителей, и проводят больше времени за выполнением домашних заданий и работы по дому и меньше времени перед телевизором, чем те, кто на несколько лет старше них. Они пребывают почти в полном неведении о временах до эпохи Интернета.

Они провели годы своего становления в сильно структурированных средах. Они выросли в культуре насыщенной терроризмом, героизмом, патриотизмом и глобализацией. Они уверены в себе и самонадеянны. Они считают, что круто быть умным и очарованы новыми технологиями. Эти студенты нового поколения отличаются от своих старших братьев, сестер и сверстников не просто потому, что они были воспитаны на Интернете, видеоиграх и родителями, которые заботились о них — все это значительно повлияло на их поведение и отношение; они отличаются, потому что они не вписываются в один профиль учащегося.

Они представляют собой поколение, которое нельзя обобщить. Как пишет Клер Рейнс, это поколение является общительным, оптимистичным, талантливым, хорошо образованным, открытым, влиятельным и ориентированным на достижения. Они приходят на рабочее место с более высокими ожиданиями, чем любое поколение до них. Если мы хотим, чтобы высшее образование успешно воспитывало это поколение, оно должно быть готово инвестировать в обучающие среды, которые по определению не одинаковы для всех, которые структурированы как гибкая форма обучения и более ориентированы на результат, чем когда-либо прежде. Возможно, даже больше, чем их родители, преподаватели и методисты, представители этого поколения хотят увидеть связь между тем, где они находятся и куда они идут, когда дело доходит до их образования.

В настоящее время разрыв между преподавателем и студентом увеличивается больше, чем когда-либо. Роли меняются. Вместо руководства, студенты следующего поколения ожидают, что преподаватели будут их направлять и инструктировать. Студенты сегодня гораздо увереннее

в выражении себя, они ясно дают понять, что они не хотят, чтобы их поучали, игнорировали или им было скучно.

Проблемы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения значительны. Студенты ожидают, что их учебные материалы будут доступны онлайн, что их преподаватели будут опытными в области электронного обучения и научат их использовать и применять системы управления курсами. Помимо этих изменений, университеты просят внедрять новые методы и стили обучения. Даже схема размещения в классе изменяется таким образом, что студенты находятся в центре.

Изменение обучения с ориентированного на учителя на ориентированное на студентов является одной из самых важных задач, с которой учителя могут начать. Позвольте студентам говорить, слушайте их. Они должны осуществлять различные виды деятельности, чтобы построить свои новые знания на основе тех, которыми они уже обладают.

Предоставьте им инструменты для получения знаний. Помните, что производить значит создавать нечто новое и оригинальное. Студенты не должны больше сидеть спокойно как коробочки, в которые преподаватели вкладывают знания, не зная эффективен процесс обучения или нет. Они должны двигаться, познавать, экспериментировать, приобретать связи. Если преподаватель будет объяснять студентам, что означают слова сладкий и соленый, студентам будет тяжело его понять. Но если он принесет в класс попкорн и конфеты, чтобы они ощутили разницу, значение этих слов станет более, чем понятным и данный опыт останется у студентов на всю жизнь в памяти.

С другой стороны, современные студенты должны знать, как получить необходимую информацию из огромного числа электронных и онлайн ресурсов, и самое сложное — они должны научиться выбирать из этого разнообразия именно то, что им нужно. Преподаватели должны помочь им выработать навыки критического мышления, чтобы они поняли, что нельзя верить всему, что они читают или слышат. Использование электронных инструментов ответственным образом является частью эффективной коммуникации, которую нужно развить у студентов.

Сегодняшние студенты — совершенно четко нетрадиционные: они моложе, учатся на дневной форме и воспитаны на технологиях. Именно студент, как личность, это тот, кто будет в конечном счете, формировать и изменять высшее образование, а не одно поколение или массовый рынок учащихся. Обучение — это сложный и многогранный процесс и учащиеся сами будут влиять на поставщиков обучения.

Процессы, которые делают возможным получение качественного образования в соответствии с индивидуальными потребностями, будут отличительной чертой успешных учреждений образования.

Интернет обучение развивается и электронные коммуникации изменяют способ взаимодействия преподавателей и студентов. Следующее поколение студентов

может действительно считать, что высшее образование не слишком далеко позади. Студенты, преподаватели, администраторы, и сотрудники должны работать вместе, лучше понимая потребности учащихся, стили обучения

и образовательные варианты, чтобы следующее поколение студентов оказалось самым образованным поколением, которое принесет пользу этого образования себе, своей семье и обществу.

Литература:

1. Правоторов, В. Студентам будущего нужны будут уже не обычные вузы, а мультиуниверситеты. URL: http://www.examen.ru/main2/news_and_articles/news/Santiago-Iniguez-Instituto-de-Empresa-Interview. (дата обращения: 03.05.2015)
2. Ширшова, Л. Мир заслуживает хорошего образования: данные всемирного опроса молодежи. URL: <https://newtonew.com/analytics/mir-zasluzhivaet-horoshego-obrazovaniya-dannye-vsemirnogo-oprosa-molodezhi>
3. Ching, G. Improving education with 17,000 youth voices. URL: http://www.huffingtonpost.com/gordon-ching/improving-education-with-_b_6204494.html?utm_hp_ref=mostpopular
4. Perna, L. Preparing Today’s Students for Tomorrow’s Jobs in Metropolitan America. URL: <http://www.upenn.edu/pennpress/book/15051.html>. (дата обращения: 15.03.2015)

Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель;
Отбанов Никита Алексеевич, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: мотивация, методы преподавания, раскрывать потенциал, стремление к обучению, эффективность обучения

Если ты сейчас уснешь, то тебе, конечно, приснится твоя мечта. Если же вместо сна ты выберешь учебу, то ты воплотить свою мечту в жизнь.

— мотивация студентов Гарварда

Один из самых сложных аспектов деятельности учителя — это мотивировать студентов. Он также является одним из самых важных. Студенты, которые не мотивированы, не будут эффективно учиться. Они не будут запоминать информацию, они не будут участвовать и некоторые из них могут даже стать дезорганизаторами.

Лучшие уроки, книги и материалы в мире не заставят студентов желать обучения и быть готовыми упорно работать, если они не мотивированы. Мотивация, как внутренняя, так и внешняя, является ключевым фактором в успехе студентов на всех этапах обучения, и преподаватели могут играть ключевую роль в обеспечении иощрении мотивации своих учеников. Конечно, это легче сказать, чем сделать, так как все студенты мотивированы по-разному, и занимает много времени и много усилий, чтобы получить полный класс учеников, увлеченных обучением, работой и стремящихся к совершенству. Даже опытным преподавателям с лучшими намерениями порой не хватает навыков, чтобы вести студентов в верном направлении.

Студенты могут быть немотивированны по целому ряду причин:

- они могут чувствовать, что они не имеют никакого интереса к данному предмету;
- посчитать методы преподавателя непривлекательными;
- отвлекаться на внешние факторы.

Может даже выясниться, что студент, который казался немотивированным, на самом деле имеет трудности в обучении и ему необходимо особое внимание.

В то время как мотивирование учащихся является трудной задачей, награда стоит того. Мотивированный студент одержим обучением, и стремится быть участником процесса. Проще говоря: обучать класс полный мотивированных студентов приятно как для учителя, так и для ученика. Безусловно, некоторые студенты самомотивированны и обладают естественной любовью к обучению, но даже со студентами, которые не имеют этого природного стремления, хороший педагог может сделать обучение веселым и вдохновить их на достижение их полного потенциала.

Однако для нас не является неожиданностью и тот факт, что ученики предпочитают отказаться от предмета, который ошибочно воспринимается как трудный и бесполезный. А иностранные языки часто именно таковыми и воспринимаются. Языки не основной предмет.

Мы часто слышим от преподавателей, что правительство должно сделать то или это, но мы думаем, что учителя должны развенчать некоторые из мифов, окружающие обучение иностранным языкам. Мы убеждены, что преподаватели имеют возможность влиять на то, что происходит в этой сфере.

Опыт показывает, что подростки, в большинстве случаев, смотрят на языки как на трудный и скучный предмет. Нам кажется, что эти две точки это то, на что преподаватели могут повлиять. Языки не должны быть трудными или скучными. Мы не ожидаем, что студенты выпускных курсов будут свободно говорить на английском или немецком языках. Мы просто хотим дать им хорошую основу и вселить в них интерес для дальнейшего изучения предмета, если они того пожелают, и сделать это таким образом, чтобы это было весело и эффективно.

Так что мы можем сделать, чтобы получить студентов, заинтересованных в языках? Просто рассказ о том, что изучение языков является хорошим подспорьем для их будущего, не работает, так как обычный подросток не видит будущего дальше выходных. На наш взгляд, есть одна вещь, которую мы можем использовать, если посещаемость наших занятий по иностранным языкам сокращается, и нас это беспокоит — использовать технологии, чтобы помочь сделать изучение языка более доступным, актуальным и более подходящим к потребностям и ожиданиям подростков в 21-м веке.

Если вы читаете это, то вы, вероятно, знакомы с концепцией блогов или подкастингов и, возможно, уже используете некоторые технологии на ваших уроках. Если, однако, у вас есть сомнения или вы не уверены о том, как это сделать или что вы можете сделать, мы подготовили несколько предложений для использования технологии в классе, чтобы заинтересовать учеников и повысить качество преподавания и обучения:

– Никогда не используйте технологию ради использования технологии. Убедитесь, что использование технологии является оправданно в вашей работе и что она может достичь целей урока.

– Используйте потоковое видео. Появление широкополосной связи способствовало появлению возможности включать видео прямо из Интернета в уроках. Аутентичные видеоматериалы с сайтов YouTube, а также с веб-сайтов национальных телевизионных вещателей, таких как BBC или Canal + являются фантастическим способом, чтобы заставить нерасположенных студентов познакомиться с культурой других стран.

– Используйте больше музыки. Подростки фанатично любят музыку. Вероятно, они используют iTunes и вам тоже нужно это делать. Узнайте, какой тип музыки им нравится, и попытайтесь найти подобную музыку на целевом языке, которую затем вы сможете использовать на уроках.

– Используйте инструменты телеконференций и социальных сетей, такие как Skype, Facebook или Вконтакте, чтобы находиться на связи со студентами, а также наладить их контакт со сверстниками в других странах.

Они поймут, что есть другие люди в такой же ситуации в других странах и, возможно, в конечном итоге установят отношения, которые они будут поддерживать уже вне класса с помощью MSM чат, Hotmail и т.д.

– Создайте свои собственные интерактивные упражнения. Вы знаете сильные и слабые ваших учеников стороны лучше, чем кто-бы то ни было. Так зачем пользоваться упражнениями, сделанными другими людьми для других людей? Создайте свои собственные, используя такие инструменты, как HotPotatoes или различные генераторы игр и раздаточного материала, которые в большом количестве можно найти в сети.

– Используйте интерактивную доску эффективнее. Небольшие знания проходят долгий путь, помогая вам создать более эффективные интерактивные занятия для вас и ваших учеников.

– Создайте собственные подкасты. Это технически легко сделать и сделанные одиножды, они могут загружаться снова и снова, год за годом. Подумайте о них, как о домашнем задании. Или задайте вашим ученикам сделать их. Вы можете начать, используя сервис Audacity.

– Начните предметный блог, блог класса или вики, чтобы продемонстрировать работу и достижения ваших учеников, фокусируясь на их усилиях.

– Чаще используйте интернет инструменты, чтобы подготовиться к занятиям или помочь своим ученикам с домашним заданием. Используя такие инструменты, как Voki, Wordle или Animoto, вы сможете мотивировать своих учеников.

– Заставьте гаджеты ваших учащихся работать. Большинство из них имеют плееры, мобильные телефоны с камерой и планшеты, так почему бы не поставить им видео задачу, используя свои мобильные создать или найти ресурсы, они могут установить на свои устройства?

– Дать студентам чувство контроля. В то время как руководство преподавателем важно для поддержания направленности учащихся на задачи и мотивацию, дать студентам право выбора и возможность контроля над тем, что происходит в классе на самом деле один из лучших способов сохранить их заинтересованность. Например, позволить студентам выбирать тип задания, которое они будут выполнять, может дать им ощущение контроля, которое мотивирует их сделать больше.

– Используйте позитивную конкуренцию. Конкуренция в классе не всегда плохо, а в некоторых случаях может мотивировать студентов стараться и работать, чтобы преуспеть. Работайте, чтобы вызвать дружеский дух соревнования в классе, возможно, через групповые игры, связанные с материалом или другими возможностями для студентов показать свои знания.

– Узнайте своих студентов. Знакомство со студентами — это больше, чем просто запоминание их имен. Студенты должны знать, что их преподаватель заинтересован в них и заботится о них и их успехе. Когда студенты чувствуют, что их ценят, это создает безопасную среду обучения и мотивирует их работать, так как они хотят полу-

чить похвалу и поддержку от того, кто, по их мнению, их знает и уважает их как личностей.

Это, конечно, не исчерпывающий список, и мы не претендуем на то, что мы решим проблемы с мотивацией к из-

учению языка в России или других местах, но это то, что преподаватели могут сделать, каждый на своем месте для привлечения студентов в класс и стимулирования любви к иностранным языкам.

Литература:

1. Harris, R. Some ideas for motivating students. 2012. URL: <http://www.virtualsalt.com/motivate.htm>. (дата обращения: 01.05.2015)
2. How to motivate your students: what every teacher should know but doesn't. URL: <http://www.onlinecollegecourses.com/2012/12/10/how-to-motivate-your-students-what-every-teacher-should-know-but-doesnt>. (дата обращения: 28.04.2015)
3. Логинова, А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 805–809.
4. Старцев, Б. Разговоры без правил. 2014. URL: <http://www.itogi.ru/archive/2000/35/126375.html>. (дата обращения: 28.03.2015)

Массовые открытые онлайн курсы как автономная среда для изучения иностранных языков

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель;
Шепелева Анна Дмитриевна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: *массовый открытый онлайн курс, электронное обучение, современные технологии, метод преподавания*

Массовые Открытые Онлайн курсы (МООС) становятся популярным образовательным средством, с помощью которого университеты устанавливают контакт с нетрадиционной аудиторией.

Термин Массовые Открытые Онлайн курсы был впервые введен в 2008 году Дэйвом Кормье, чтобы описать онлайн курс, организованный Siemens и Downes. Хотя этот курс был первоначально разработан для небольшой группы студентов, количество участников достигло более 2300 человек.

Существует несколько определений МООС. Одно из них четко описывает его суть — это курс обучения доступный в Интернете бесплатно для очень большого количества людей: любой, кто решит обучаться по МООС, просто входит на сайт и регистрируется. Формат зависит, главным образом, от цифрового учебного материала (видео, pdf-файлы и т.д.) и взаимодействия с пользователем (например, через форумы). Довольно часто участники имеют возможность получить сертификат, но, как правило, они не получают никаких кредитов за участие в МООС.

С наступлением эпохи МООС мало внимания стало уделяться тому, как информационные технологии влияют на сферу образования. Высшие учебные заведения активно представлены на рынке массовых онлайн-курсов,

но образовательное сообщество до сих пор располагает малым количеством данных о стратегической важности электронного обучения (e-learning) в целом.

Никто не сомневается в его ценности. Многие признают, что e-learning меняет подход к обучению и преподаванию и видит в нём катализатор будущих изменений в методах преподавания. В качестве других положительных особенностей отмечается потенциал электронного обучения в условиях массового образования.

Развитие данного направления — это возможность доступа к качественному образованию без географических, социальных или финансовых ограничений — это то, что мы, вероятно, не можем оценить в полной мере с точки зрения перспектив. Использование Массовых Открытых Онлайн курсов возросло, и нет никаких сомнений, что образование изменилось навсегда. Существует даже петиция, чтобы сделать МООС форматом по умолчанию для университетского образования в будущем. Но, никто не знает, как обучение изменится в результате, поэтому ни один университет не разрабатывает свою будущую политику полностью исходя из МООС.

Подобные курсы, как правило, предлагаются англоговорящими университетами США и Великобритании, и сторонники данной формы обучения часто выражают открытое желание взаимодействовать с другими странами

и культурами. Например, Coursera стремится обеспечить «осмысленное обучение для миллионов студентов по всему миру, которые никогда бы не получили доступ к образованию подобного качества».

Совершенно очевидно, что многие студенты МООС сталкиваются с языковым барьером во время обучения и, в том числе по этой причине, они очень мотивированы улучшить свои знания английского языка для академических целей, так как именно он используется в МООС.

Растущий интерес к массовым и открытым возможностям онлайн обучения открывает большие возможности для языкового образования. С одной стороны, Web 2.0 и Web 3.0 технологии успешно обеспечивают интерактивную живую языковую учебную среду, которая поддерживает сотрудничество, автономна и самоуправляема. С другой стороны, есть огромная и непрерывная образовательная потребность в изучении иностранных языков на международном уровне из-за «глобализации» общества, в котором мы живем, работаем и учимся.

Для изучающих иностранный язык, открытый формат онлайн-курса звучит как мечта. Это бесплатно, гибко, нет больше необходимости ходить на занятия.

Но, не все так безоблачно. Онлайн курсы имеют два основных недостатка, которые довольно трудно исправить, а их значение для тех, кто готов изучать иностранный язык, огромно. Каковы же эти недостатки?

Первая проблема заключается в структуре курса. Почти всё происходит в отсутствие руководства наставником и асинхронно. Это означает, что лекции, тесты и задания готовятся заранее, правильный и неправильный ответы заранее запланированы, и критерии прохождения или непрохождения курса устанавливаются в момент его запуска. К сожалению, это абсолютно не подходит с точки зрения изучения языка, где переговоры, коммуникация и взаимодействие в реальном времени являются единственными способами развития коммуникативной компетенции.

Онлайн викторины и эссе проверяют понимание и, безусловно, дают студенту больше обратной связи, чем просто просмотр презентации, например, найденной на TEDTalks. У студента складывается понимание собственных сильных и слабых сторон. Участие в МООС также позволяет ему ставить цели, составлять план обучения, и более эффективно использовать свое время. Этот опыт будет служить в качестве диагностического теста и практического учебного упражнения.

Но, даже принимая во внимание все эти преимущества, современный МООС без живого и интерактивного взаимодействия с педагогом — это, по сути, Интернет-версия книги. МООС имеет огромный потенциал и, для снижения уровня отсева студентов, должен быть структурирован вокруг живого участия учителей.

Вторая проблема может быть названа «инерцией МООС». Когда все, что предоставлено для вас и вашего взаимодействия ограничено, существует тенденция либо отказываться от участия, либо участвовать только в ми-

нимальном объеме. Вы делаете достаточно, чтобы сдать еженедельные задания, но недостаточно, чтобы в полной мере извлечь пользу и осознанно изучить содержание. Необходим отличный модератор, чтобы расшевелить онлайн аудиторию, и это именно то, чему создателям МООС еще нужно учиться. Для будущего полиглота, нет ничего более ужасного, чем ждать в течении нескольких дней ответ на свои комментарии или напрасно надеяться найти партнера на пустом форуме.

Так это означает, что полиглоты обречены пропустить всю революцию открытых курсов? Мы будем единственными, кто продолжит держаться за занятия в классе и непосредственный контакт?

Нет никаких сомнений, что мы не сможем избежать этого. Мысль, что возможно овладеть иностранным языком на свободном уровне нажимая на диалоговые окна и выполняя тесты — это именно то, что новое образование пытается продать нам, но подлинные полиглоты не покупаются на это. Они всегда будут испытывать потребность в общении лицом к лицу и реальных ситуациях общения.

Но МООС могут принять аудиторную нагрузку. Он может быть ориентирован на представление тех аспектов, которые должны быть выучены и поняты. Грамматические правила, аудирование, презентация вокабуляра могут быть даны онлайн, таким образом учащиеся могут сосредоточиться на содержательной коммуникации, когда наступает период человеческого общения. Это может быть лучшим решением для изучения языка, если все сделано правильно.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются студенты МООС, это задания по чтению. Учитывая, что студенты понимают важность понимания прочитанного, это довольно неожиданно. Студенты пытаются читать лекции, обязательное чтение, и рекомендованную литературу и это занимает колоссальное количество времени.

Со всем вышесказанным связана самая большая проблема, с которой сталкиваются студенты, это нехватка времени. Как правило, требуется больше пяти — шести часов в неделю для выполнения необходимых действий. С полной нагрузкой по учебе и домашними заданиями это слишком много, чтобы все успевать. После трех недель, примерно половина студентов бросают МООС, чтобы сосредоточиться на более насущных обязанностях. Еще часть теряют мотивацию, когда их друзья бросают курс.

Существуют и другие недостатки или препятствия для желающих изучать языки с помощью МООС:

- больше подходит для продвинутых, независимых студентов изучающих язык, чем новичкам, которым нужно гораздо больше живой поддержки;

- оценка осуществляется главным образом в автоматическом режиме и не подходит для открытых ответов или толкования ответов, что характеризует изучение языка.

Конечно, природа преподавания языка резко изменилась. Доступ в Интернет в корне изменяет задачу об-

учения: он позволяет нам сократить время, которое мы тратим на поиск материала и просто сосредоточиться на том, как мы изучаем его. Технология также дает нам новые способы управления нашим временем, стимулирования студентов и администрирования оценивания. Но, существуют и значительные барьеры на пути использования массовых онлайн курсов. Тем не менее, мы уверены, что мы действительно в начале революции и поэтому важно, чтобы мы все были открыты переменам.

Литература:

1. Koller, D. What we're learning from online education. 2012. URL: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education. (дата обращения: 03.04.2015)
2. Perifanou, M. MOOCs for foreign language learning: an effort to explore and evaluate the first practices. Proceedings of INTED2014 Conference 10th-12th March 2014
3. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 809–811

Смешанное обучение: причины нежелания преподавателей использовать современные технологии в образовательном процессе

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: смешанное обучение, электронное обучение, современные технологии, нежелание использовать технологии, педагогическое планирование

В октябре-декабре 2013 года Европейская университетская ассоциация проводила исследование использования электронных технологий в обучении. Интерес к подобным технологиям не утихает. Судя по выборке, наиболее склонными к запуску курсов электронного обучения всё-таки являются технические вузы.

Популярными мотивами запуска электронного курса были названы: привлечение студентов, разработка инновационных методов преподавания и предоставление более гибкого обучения для уже учащихся студентов. Также участники опроса выразили свое мнение по вопросу преимуществ электронного обучения (рис.1).

Страшно подумать, но классно-урочная система, которую Ян Амос Коменский ввел в практику образования почти 400 лет назад, уже не столь актуальна. Четыреста лет учитель входил в класс и начинался урок, который все эти годы проходил по одному и тому же сценарию: проверка домашнего задания, затем объяснение новой темы. Но вот появился в нашей жизни компьютер, и — революция свершилась! Поток информации в современном мире оказался настолько стремителен, что (как сокрушалась Алиса в Зазеркалье) приходится «бежать со всех ног, чтобы только оставаться на том же месте». А уж чтобы двигаться вперед... [2]

В течение ближайших двух лет, MOOC быстро эволюционирует от нехватки участия учителей до постоянного взаимодействия с педагогами. Сейчас же, это, по существу модель, где компьютеры обучают студентов. Эта модель не будет устойчивой в долгосрочной перспективе без живого участия студент — преподаватель. Учителя — это ключ, который открывает обучение в этих курсах.

Окажутся ли живые учителя в центре MOOC? Мы узнаем ответ очень скоро.

Поэтому возник вопрос, возможно ли в этих условиях учить так же, как мы это делали несколько лет назад. Стремительное развитие технологий явилось одним из толчков к изменениям в методах и формах обучения. И в настоящее время мы уже говорим не только об электронном, но и о смешанном обучении.

Смешанное обучение — это личностно-ориентированный подход к созданию опыта обучения, в котором учащийся взаимодействует с другими студентами, с инструктором, а также с содержанием посредством вдумчивого сочетания Интернета и непосредственного общения. Хорошо разработанный смешанный курс обучения системно организует содержание, вспомогательные материалы и мероприятия через синхронные и асинхронные обучающие мероприятия. Общение и сотрудничество являются необходимыми функциями смешанного подхода.

По своей сути это смешение традиционной классно-урочной системы и современного цифрового образования. В старой системе есть огромный плюс, от которого не имеет смысла отказываться, это эмоциональная составляющая. Учитель в классе — прежде всего личность, со своей жизненной позицией и профессиональной философией. Он живой и эмоциональный. Он может быть и грустным, и веселым, и сердитым, и ласковым. Он



Рис. 1. Преимущества электронного обучения

разный! Компьютер — мертвое железо. Преподаватель остаётся в образовательном процессе, но его роль, кардинально изменяется.

Однако и у электронного обучения есть своя сильная сторона, причем немалая. И это, прежде всего, индивидуализация. Студентов много и невозможно каждому уделить достаточно внимания и времени. При электронной форме обучения, учитель контактирует непосредственно только с конкретным студентом.

В отличие от подхода ориентированного на учителей, смешанные среды обучения предоставляют множество способов доступа к контенту и возможность продемонстрировать мастерство. В результате, они больше готовы к дифференциации содержания и процесса обучения. Смешанный подход также дает ученику возможность быть более ответственным за обучение, что создает ситуации обучения, которые могут быть более значимыми на индивидуальном уровне. Так как учащийся приобретает знания через личные усилия, он или она, скорее всего, продемонстрирует понимание выше уровня механического запоминания.

Современные определения смешанного обучения учитывают роль, которую технологии могут играть. Такая технология, как Интернет сделала возможным создание новых условий для обучения, новых возможностей для синхронного и асинхронного сотрудничества, и новых режимов доставки учебных материалов, самоуправляемых руководств и учебных пособий.

Последние исследования подчеркивают важность смешанного обучения из-за его воздействия на учащихся.

Смешанные учебные курсы показали статистически лучшие результаты, чем их традиционные эквиваленты. Студенты также признают ценность смешанной доставки курса.

Однако, несмотря на явные преимущества использования технологий в образовании, по-прежнему существует заметное нежелание преподавателей работать с онлайн-обучением. Преподаватели гораздо менее позитивны, чем их студенты по отношению к обучающим преимуществам онлайн составляющей обучения. Преподаватели во всем мире говорят о низком энтузиазме использования технологии в обучении. Крупномасштабные исследования (более 4500 учителей) показали, что 65% преподавателей больше боятся преподавания с использованием технологии, чем поражены его потенциальными перспективами.

Учителя боятся компьютеров. Они отстали в этом плане от своих учеников. В старших классах школьники спокойно работают за компьютером: ставят программы, пользуются различными операционными системами, способны сами починить системный блок, если что-то выйдет из строя, сделать апгрейд, подсоединить периферию... Учителя же (большинство из них) в компьютерном смысле беспомощны [3]. Наблюдения демонстрируют, что около 40–50 процентов преподавателей избегают использования компьютеров, потому что им не хватает уверенности, они чувствуют себя некомфортно, неуверенно и запуганы компьютерами. Иногда мнение преподавателей о технологии и образовании могут определить их по-

ведение по отношению к использованию технологии. Они думают, что компьютеры являются сложными в эксплуатации и требуют мастерства.

За последние 15 лет были определены еще несколько факторов обескураживающих преподавателей и отталкивающих от преподавания в онлайн-среде, в том числе недостаточная поддержка и обучение, время на разработку онлайн материалов, страх неудачи и представления о ценности технологии в образовании. В 2009 году были представлены результаты онлайн-опроса 408 учителей и 40 интервью, демонстрирующих убеждения и опыт персонала в отношении профессионального развития электронного обучения. Они обнаружили, что управленческая поддержка, индивидуальные убеждения, и распределение времени повлияли на отношение преподавателей к посещению обучающих курсов для улучшения использования технологии в обучении. Некоторые педагоги также утверждали, что помощь онлайн-обучения для профессионального развития не эффективна, принимая во внимание два фактора: дополнительное время необходимое для участия в сетевом обучении, и время необходимое, чтобы приспособиться к этому типу обучения. Они также утверждали, что «в Интернете, статус преподавателя может быть легко подорван, так как студенты могут сравнить курсы разработанные преподавателями по всему миру по подобной тематике и непосредственно общаться со специалистами через блоги». Перспектива таких сравнений вызвала у преподавателей нежелание подвергать себя насмешкам или нелестным сравнениям.

Ряд исследований показали, что на представления о полезности и эффективности технологии повлияло то, интегрировали ли преподаватели технологии в процесс обучения. Преподаватели, в свою очередь, утверждают, что их нежелание использовать технологии является проявлением заботы об образовательном благополучии своих студентов. Например, они утверждают, что технология не оказывает благотворное влияние на процесс обучения и более того, играет важную роль в поддержании студентов в состоянии полу-разъединения. Тоже исследование показало, озабоченность учителей тем фактом, что технология может снизить взаимодействие студентов и приведет к большей социальной изоляции. Прежде чем преподаватели будут в полной мере использовать смешанное обучение, они должны быть убеждены в эффективности данной технологии.

Кроме того, некоторые полагают, что это временные изменения в системе обучения, нежели полезная тенденция. Традиционные представления и отсутствие или недостаток опыта использования технологий удерживает педагогов от риска и внедрения технологических инноваций в обучение.

Учителя, которые не признают преимущества онлайн-обучения, менее вероятно, создадут эффективные смешанные курсы. А отрицательный или безразличный ответ студентов на плохо разработанные компоненты

смешанного курса, без всяких сомнений может усилить веру преподавателя в то, что такие дополнения к традиционному классу малозначительны. Преподаватели должны понять и почувствовать свои преимущества от использования модели смешанного обучения. Вот три способа, как смешанное обучение может сделать день преподавателя более эффективным:

– Смешанное обучение позволяет выявить студентов, испытывающих трудности. Большинство сервисов смешанного обучения включают в себя онлайн-инструменты, которые дают немедленную обратную связь учителям. Студенты могут выполнить тест после прочтения текста и это позволит учителям сразу узнать, у кого сложности, без проведения дополнительного оценивания.

Смешанное обучение помогает вмешаться и направить студентов в нужное русло, прежде чем придет время для важных тестов. Оно помогает удовлетворить стандарты, которые администраторы хотят для нас как педагогов. Кроме того, когда студент отсутствует, поскольку он имеет доступ к Интернету, он может оставаться в курсе происходящего.

– Смешанное обучение предлагает более широкий выбор материалов и заданий, подходящих для конкретного класса. Преподаватели знают, что каждый класс индивидуален. Преподаватели любят смешанное обучение именно, потому что они в состоянии выбрать курсы, которые лучше всего соответствуют конкретной аудитории.

– Смешанное обучение помогает более эффективно использовать время занятия. Для преподавателей неэффективно тратить все время занятия сосредоточившись исключительно на одном стиле обучения, особенно учитывая, какое количество студентов могут извлечь пользу из самообучения. Но не всегда хорошие решения этой проблемы легко доступны. С моделью смешанного обучения, у вас есть инструменты, чтобы использовать несколько стилей обучения одновременно.

В смешанном обучении студенты получают аудио, визуальное и кинестетическое обучение в одном месте.

Времена изменились с момента появления образования в нашей стране. Классные комнаты выглядят иначе и стили обучения студентов стали другими — достаточно вспомнить инструменты, доступные для учителя в 19 веке по сравнению с сегодняшним днем. Подход к обучению в стиле «один-размер-подходит-всем» просто не может существовать в сегодняшних классах.

К счастью для педагогов, новые подходы к обучению, такие как смешанное обучение, могут иметь положительный эффект не только на обучение студентов, но могут помочь сделать день преподавателя более эффективным.

Но, готовы ли наши учителя работать по-новому? На подготовку урока с использованием новых моделей уходит значительно больше времени, чем к традиционному. Однако, как показала практика, результаты новых уроков при грамотном педагогическом планировании выше. Если ребенок сам добывает знания, он и запоминает лучше,

и заинтересован больше. Новое всегда интереснее открывать самому. Однако, работать по-новому сегодня готовы лишь очень немногие педагоги. И это не вопрос техники,

это вопрос педагогики. А раз так, то тут вывод может быть только один: надо растить учителей нового поколения, нового типа мышления и новых методов работы.

Литература:

1. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 809–811.
2. Царегородцева, С. В. России начали использовать технологию смешанного обучения. URL: <http://www.ug.ru/article/626>. (дата обращения: 04.05.2015)
3. Шахиджанян, В. В. Учителя боятся компьютеров. URL: <http://1001.ru/articles/post/1296>. (дата обращения: 24.04.2012)
4. Шудегов, В. Электронное обучение — как совместить потребности и возможности. URL: <http://www.distance-learning.ru/db/el/55FCACDB2A9AA548C3257524003A23C5/doc.html>. (дата обращения: 05.05.2015)

Навыки преподавателя 21 века как условие и показатель качества образовательного процесса

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: *навыки современного педагога, интеграция новых методов обучения, современные технологии, профессиональное развитие, динамизм*

Каждый учитель строит себе собственную школу, подбирая для себя у всех предшественников то, что нужно именно ему.

Ш. Амонашвили

Как современные учителя, мы постоянно адаптируем наше профессиональное мастерство, чтобы удовлетворить растущие потребности наших студентов. Когда мы размышляем об изменениях, которые видели в образовании на протяжении последних 20 лет, мы поражены появляющимися возможностями новых технологий и методов. Тем не менее, что будет требоваться от нас, чтобы подготовить наших студентов к испытаниям и трудностям 21-го века?

Было много разговоров об учащих 21-го века, учителях 21-го века и занятиях. Каждый день новые технологии попадают в ваш почтовый ящик, и вы чувствуете, что ваши занятия не идут в ногу со временем, даже если вы применяете модель «перевернутого класса», используете Интернет и MOOC. Каковы же современные учителя, чтобы понимать весь этот жаргон и техно-лепет, которые сыплются на них весь день?

Обладаете ли вы современными навыками преподавания? Как и в большинстве профессий сегодня, в преподавании происходят быстрые и крупные преобразования, которые вызваны социальными и технологическими изменениями. Если вы в курсе всех этих событий в сфере образования, вы получите дивиденды в виде улучшенных навыков преподавания. Навыки не-

обходимые, чтобы быть хорошим педагогом теперь изменились; современные учителя должны обладать такими навыками, которые были неизвестны их предшественникам.

Если вам не терпится попробовать новую модель занятия или просто интегрировать новые технологии, сделайте один цифровой шаг в конкретный момент времени. Нет необходимости пытаться реконструировать или произвести революцию в своем классе в один день. Это рецепт неудачи.

Некоторые преподаватели пытаются интегрировать 30 iPad в свой класс, а затем пытаются выяснить, какие приложения стоит использовать. Интеграция какой мощной модели занимает месяцы подготовки, профессионального развития, и одобрения студентов. Если студенты просто думают, что это лишь способ, чтобы играть в Angry Birds во время занятий, то вас ожидает длинный путь. Вот почему мы призываем современных преподавателей внедрять современные методы по одному.

Для того, чтобы сделать это, необходимы навыки современных учителя. Так что, если вы готовы поднять ваши занятия или цифровые навыки на следующий уровень, мы представляем 10 навыков, которыми на наш взгляд должны обладать современные учителя (Рис. 1).

10 навыков современного учителя

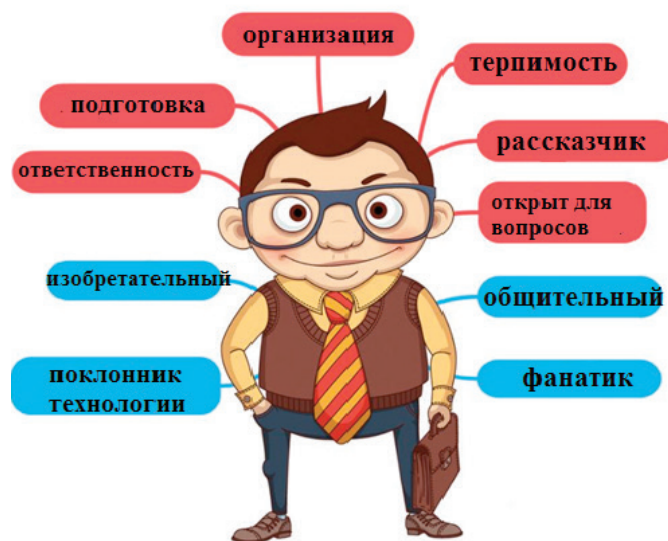


Рис. 1. Навыки современного педагога

Первые 6 преподавательских навыков (красных на рис. 1) не новы, но их важность значительно возросла для современного учителя.

Ответственность. Очень важно, чтобы преподаватели были преданы своей работе и воспитанию молодых людей. Ответственность, которая лежит на преподавателях огромна, поэтому современный учитель должен всегда помнить об этом и быть по-настоящему привязан к своей профессии.

Подготовка. Было время, когда правильный темперамент позволил вам стать учителем. В настоящее время почти невозможно найти учителя без официального академического образования. Требования возрастают, чтобы улучшить уровень образования в обществе. Чем лучше вы подготовлены, как учитель, тем более эффективны вы будете. Так что вы должны продолжать своё обучение с этими мыслями в голове. Преподавание — это динамическая концепция, которая постоянно развивается и расширяется, поэтому учителя являются вечными учениками. Они всегда должны быть такими, какими требует быть от них время, необходимость и прогресс.

Организация. Хорошая организация и планирование курса заранее являются ключевыми факторами успеха. Очень важно, чтобы преподаватель организовывал уроки правильно и выделял достаточно время на всё важное. Студенты видят плохо запланированные занятия за версту и как только они понимают, что учитель не прикладывает никаких усилий, они тоже не будут.

Терпимость. В разнообразном и мультикультурном обществе учителю необходимо справляться с любыми предрассудками, которые у него могут быть и относиться ко всем своим ученикам одинаково, не имея любимчиков. Очень важным навыком преподавателя является ненавязывание своего взгляда на мир студентам, вместо этого он

должен открыто обсуждать темы и позволить студентам решать для себя.

Рассказчик. Один из лучших способов научить и передать идеи — это истории. Лучшие учителя использовали этот метод в своих классах на протяжении веков. Обучение путем включения метода рассказа является фантастическим преподавательским умением, которое можно развивать в любое время. Использование данной техники позволяет спровоцировать свой класс желать узнать, что произойдет дальше. А заинтересованный класс — это лучший способ увеличить степень участия и сотрудничество.

Открыт для вопросов. Наличие дискуссии и сотрудничества в классе имеют важное значение для поощрения студентов и внедрения новых методов обучения. Учителя должны быть открыты для вопросов со стороны студентов. Современные учителя действительно слушают вопросы своих студентов и отвечают на них честно, не используя поверхностные ответы или ответы по учебнику. Иногда может случиться так, что вы не знаете ответа на вопрос, или у вас нет время. Если это происходит, не болтайте попусту и не отделяйтесь от вопроса, объясните, что вы посмотрите и вернетесь к студенту с надлежащим ответом позже.

Новые навыки преподавания дополняют более традиционные. Эти навыки связаны с новыми технологиями (синие на рис. 1). Включение их в ваш репертуар преподавания обеспечит вам статус современного учителя.

Изобретательный. Современный учитель должен быть готов к инновациям и пробовать новые вещи, навыки преподавания и обучающие приложения, инструменты информационно-коммуникационных технологий и электронные устройства. Современный учитель должен быть «первопроходцем».

Поклонник технологии. Современный педагог должен быть не только изобретательным, но и готовым изучать новые технологии. Будь то это современные портативные устройства, приложения или персональные среды обучения. Современные учителя должны быть в постоянном поиске новых решений в области ИКТ для реализации на своих занятиях.

Мы должны знать, когда технология является правильной для нас. 99% времени, нам не нужен новейший гаджет или веб-инструмент. Но, допустим, есть большой ресурс, который мы хотим попробовать. Не нужно бояться неудачи. Мы не должны бояться, что наши студенты, коллеги, или администраторы будут придаться к тому, что мы делаем. Погрузитесь в новую технологию и не оглядывайтесь назад. Но если новая технология не работает, как нам хотелось или вообще... не бойтесь потерь и двигайтесь дальше.

Общительный. Одним из традиционных навыков преподавания должна быть открытость для вопросов. Современный преподаватель должен поддерживать общение в социальных сетях, чтобы изучать возможности за пределами класса.

Поиск лучшей социальной сети для использования является трудной задачей. Мы не застрахованы от проб и ошибок. Нужно просто определить лучший способ как заставить средства массовой информации работать на вас. Мы имеем в виду, что мы должны курировать список людей, с которыми мы будем контактировать на Twitter, Facebook и других социальных сетях. Если мы периодически не будем урезать и контролировать список контактов в социальных сетях, мы столкнёмся с трудным решением — бросить все это или использовать их меньше.

Фанатик. В лучшем смысле этого слова. Интернет самый большой источник знаний, который человечество когда-либо знало. Поэтому, чтобы быть современным преподавателем, вы должны быть любопытным человеком и задействовать этот ресурс при любой возможности. Вы должны быть тем, кто всегда исследует и ищет новую информацию, чтобы бросить вызов своим студентам и вовлечь их в диалог в классе и в Интернете.

На основе новых информационных и педагогических технологий развивающего и проблемного обучения стало возможным изменить роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы старшеклассника, выступить в качестве проводника в массиве разнообразнейшей информации, научить думать, анализировать и рассуждать.

Общество предъявляет к учителю высокие требования. Отношение учителя к тем или иным проблемам, его подход к решению различных задач транслируется впоследствии его учениками. Поэтому учитель, являясь членом общества, участвует в формировании сознания у молодого поколения [2].

Как учителя, мы постоянно должны проверять, оценивать и обновлять наши учебные стратегии, чтобы выровнять их с культурной, технологической и педагогической этикой эпохи, в которой мы живем. В нынешнюю эпоху, цифровая составляющая находится на переднем плане и, очевидно, требует нового мышления, новой концептуальной основы, которая рассматривает технологию не как конечный результат, а как способ достижения образовательной цели.

Педагог 21 века поставлен в сложные условия современного нравственного кризиса, с одной стороны; развитием новых технологий, внедряемых в учебный процесс, с другой стороны. На преподавателе лежит высокая ответственность за умение в век компьютерных технологий максимально интересно преподнести знания, грамотно с осторожностью научить пользоваться новыми технологиями, чтоб не потерять учеников в информационной, компьютерной, виртуальной реальности [3].

Существует книга американских педагогов «21 признак учителя 21 века», которая демонстрирует то, каким должен быть педагог, идущий в ногу с прогрессом. Некоторые из признаков выглядят примерно так:

- Вы требуете от своих учеников использовать многообразные источники для их исследовательских проектов, и они ссылаются на блоги, подкасты и интервью, которые они провели, используя скайп.
- Ваши ученики работают над совместным проектом... с учениками из другой страны.
- Еженедельно вы сообщаете о новостях группы в вашем блоге.
- Ваши ученики участвуют в уроке, отправляя вопросы и комментарии через Твиттер.
- Вы просите ваших студентов исследовать и создать доклад по спорной теме, и вы оцениваете их видео презентации.
- Ваши ученики создают учебное пособие, работая вместе в группе-вики.
- Вы делитесь учебными планами со своими друзьями-учителями по всему миру.
- Существует много бесплатных ресурсов в интернете, которые вы используете.
- Вы осознаете важность профессионального развития, и вы читаете блоги, присоединяетесь к сетевым сообществам.
- Вы ведете своих учеников на экскурсию к Великой китайской стене, никогда не покидая при этом свою классную комнату.
- Ваши ученики делятся историями о летних каникулах, используя онлайн хранилище фотографий.
- Вы просите своих учеников включить сотовые телефоны перед началом урока, потому что вы планируете их использовать на уроке [4].

Главное, на наш взгляд, что следует сделать современному педагогу, это понять, что он не должен догонять, а должен быть впереди идущим.

Литература:

1. Modern teacher quarterly. № 1. 2013. URL: <https://modernteacher.com/images/MTQ.pdf> (дата обращения: 02.05.2015)
2. Ujlakyné Szucs E. The role of teachers in the 21st century. URL: <http://www.sens-public.org/spip.php?article667&lang=fr>. (дата обращения: 05.05.2015)
3. Эссе на тему «Каким должен быть педагог 21 века?». URL: <http://azbyka.ru/detforum/entry.php?16-%C5%F1%F1%E5-%ED%E0-%F2%E5%EC%F3-quot>. (дата обращения: 08.08.2012)
4. Погребная, О. 21 признак учителя 21 века. URL: <http://pogrebnyao.blogspot.ru/2012/07/21-21.html>. (дата обращения: 08.08.2012)

Ключевые вопросы и проблемы интеграции технологий в процесс обучения

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: интеграция технологий, информационно-коммуникационные технологии, подготовка учителей, революционные методы обучения

Проблема интеграции технологий в процесс преподавания и обучения актуальна уже много лет. Обычными оправданиями ограниченного использования технологии являются нехватка компьютеров, отсутствие компьютерной квалификации и боязнь. Так как все это может повлиять на успех интеграции технологий, следует признать, что степень успеха преподавателей в использовании технологии для обучения может зависеть отчасти от их способности проработать отношения между педагогикой и технологией. Интеграция технологии узко воспринимается, и такое восприятие может помешать пониманию учителями значения использования технологии в образовательном процессе. Интеграцию технологии следует рассматривать наряду с другими важными вопросами преподавания и обучения, такими как разработка учебных целей, выбор методов обучения, обратной связи и стратегии оценивания. Технологии, используемые для преподавания и обучения должны рассматриваться как неотъемлемая часть обучения, а не как самостоятельный объект.

Образование, как и почти любая другая область нашего общества, кардинально изменилось в последние годы. Традиционные методы обучения, основанные, главным образом, на объяснении темы учителем и конспектировании студентами все еще могут быть полезными в некоторых случаях, но сегодня образование вращается вокруг ученика, чтобы пробудить в нем любопытство и желание учиться.

Традиционный метод «мела и рассказа», который использовался в течение сотен лет, имеет худшие результаты по сравнению с более современными и революционными методами обучения, которые доступны сегодня. Учителям необходимо иметь возможность учить и оставаться привлекательными. Это возлагает более высокий

уровень ответственности на создание планов уроков, которые действительно работают.

Использование технологии в классе дало образованию толчок в новую жизнь, позволяя нам подойти к старым идеям по-новому.

Интеграция технологии предполагает использование технологических ресурсов — компьютеров, мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, цифровых камер, социальных медиа-платформ и сетей, приложений, Интернета и т.д. — в повседневной практике занятий и в управлении обучением. Успешная интеграция технологии достигается тогда, когда использование технологии:

- регулярное и понятное;
- доступное и готовое для решения задач;
- поддерживает учебные цели, и помогает студентам эффективно достигать своих целей.

Если интеграция технологии проходит гладко, ученик или учитель не задумываются о том, использует ли он или она некий инструмент технологии — это вторая натура. В свою очередь, студенты более активно участвуют в работе, когда инструменты технологии являются неотъемлемой частью процесса обучения.

Но, прежде чем мы сможем обсудить, как изменить нашу педагогику или роль учителя в классе, который интегрирует технологии, важно определить, что на самом деле означает термин «интеграция технологии». Интеграция — это, когда студенты не только используют технологии каждый день, но имеют доступ к различным инструментам, которые соответствуют поставленной задаче и обеспечивают им возможность более глубокого понимания содержания. Эффективная интеграция технологии достигается, когда студенты имеют возможность выбрать технологические инструменты, которые помогут им по-

лучать информацию своевременно, анализировать и синтезировать информацию и представить ее профессионально. Технология должна стать неотъемлемой частью того, как функционирует класс и максимально доступной, как и другие инструменты в классе.

Но то, как мы определяем интеграцию технологий, может также зависеть от видов доступных технологий, от объема доступа к технологии и от того, кто использует технологию. Например, в классе только с интерактивной доской и одним компьютером, обучение, вероятно, останется ориентированным на учителя, и интеграция будет вращаться вокруг нужд учителя, а не того, что нужно студентам.

Готовность к переменам также является одним из главных требований для успешной интеграции технологий. Технология постоянно и быстро развивается. Это непрерывный процесс, требующий постоянного обучения.

Иногда трудно описать, как технологии могут повлиять на обучение, так как термин «интеграция технологии» является очень широким и охватывает много разнообразных инструментов и методов. Существует много способов, как технология может стать неотъемлемой частью учебного процесса. Некоторые из этих способов приведены ниже, но новые инструменты технологии и идеи появляются ежедневно.

Онлайн и смешанное обучение

В то время как онлайн обучение наращивает обороты во всем мире, многие преподаватели также практикуют смешанное обучение — сочетание обучения онлайн и лицом к лицу.

Проектная деятельность на основе технологии

Многие из самых фундаментальных проектов переплетаются с технологией от начала до конца. Подобная деятельность становится более увлекательной и привлекательной для студентов.

Обучение и оценивание на основе игры

Педагоги много спорят о преимуществах включения моделирования и учебной деятельности на основе игры в обучение.

Об обучении ориентированном на игру много говорится в настоящее время. Это инновационная практика, которая работает, чтобы привить детям в процессе обучения важные навыки 21 века. Существуют неврологические преимущества и обоснования использования игры для обучения.

Обучение с помощью мобильных и карманных устройств

Сначала, как такие устройства, как мобильные телефоны, mp3-плееры, планшетные компьютеры были удалены из класса как развлечения, в настоящее время они используются в качестве инструментов обучения. Широкое использование iPADs или мобильных телефонов для образовательных целей в классе становится все более популярным т.к. появляется огромное количество мобильных обучающих приложений.

Учебные инструменты, такие как интерактивные доски и системы быстрых ответов

Во многих школах, дни классных досок закончились. Всё больше учителей используют интерактивные доски для лучшей подачи и восприятия материала.

Создание подкастов, видео, слайд-шоу

Одной из центральных идей цифровой или медиа грамотности является то, что студенты должны стать создателями и критиками, а не только потребителями средств массовой информации.

Совместные онлайн инструменты: вики или Google Docs

Общение с другими онлайн может быть мощным опытом, как для преподавателей, так и для студентов. С развитием информационно-коммуникационных технологий и глобализацией навыки общения онлайн приобретают все большую актуальность.

Социальные сети для вовлечения студентов

Хотя социальные сети по-прежнему заблокированы во многих учебных заведениях, студенты по всему миру тратят огромное количество времени на общение в социальных сетях. Нужно уметь использовать популярные ресурсы в образовательном процессе.

Когда технологические средства эффективно интегрированы в учебный процесс, они могут расширить границы обучения и предоставить студентам и преподавателям:

- доступ к современным, исходным материалам;
- методы сбора и записи данных;
- способы сотрудничества со студентами, преподавателями и специалистами по всему миру;
- возможности для демонстрации понимания с помощью мультимедиа;
- обучение публикации и представлению новых знаний.

Существует модель интеграции технологий известная как SAMR (замещение, расширение, изменение и переоценка).

SAMR (Рис.1) — модель, созданная доктором Рубеном Пуентудура, демонстрирует процесс того, как мы интегрируем технологии в наших классах. Конечная цель интеграции технологий — это полный пересмотр того, как мы обучаем и учимся, и реализация того, что мы никогда не могли делать до появления технологии.

Данная модель соотносится с уровнями интеграции технологии, которые выделяет Мэри Бет Герц:

- Редко: Технология используется редко или почти не доступна. Студенты редко используют технологии для выполнения задания или проекта.
- В основном: Технология применяется или доступна от случая к случаю, часто не в классе. Студенты чувствуют себя комфортно, пользуясь одним или двумя инструментами, и иногда использует эти инструменты для создания проектов, демонстрирующих понимание содержания.
- Удобно: Технология применяется в классе на достаточно регулярной основе. Студенты знакомы с различными инструментами и часто используют эти инструменты для создания проектов.
- Непрерывно: Студенты используют технологии каждый день в классе, используя различные инструменты



Рис.1. SAMR

для выполнения заданий и создания проектов, которые показывают глубокое понимание содержания.

Несмотря на кардинальные различия в ресурсах и способностях от класса к классу, от школы к школе, можно интегрировать технологические инструменты таким образом, чтобы повлиять на взаимодействие и обучение всех студентов.

Интеграция технологии в учебный план является приоритетом в большинстве учебных заведений сегодня. Большинство экспертов соглашаются, однако, что технология должна быть интегрирована не как отдельный предмет, а в качестве инструмента для стимулирования и расширения обучения студентов на ежедневной основе. Проблема заключается, конечно, в поиске путей использования технологии и помощи студентам в её использовании.

Для многих учителей, отсутствие личного опыта работы с технологией представляет дополнительную проблему. Для того чтобы внедрить виды деятельности, основанные на использовании технологии в их учебную программу, учителя сначала должны найти время, чтобы научиться использовать инструменты и понимать терминологию, необходимую для участия в этой деятельности.

Иногда встречаются педагоги, которые хотят знать, почему студенты проводят так много времени, используя технологические новинки, а не занимаются хорошим ста-

ромодным чтением и ведением записей. Для этих скептиков, можно перечислить весь список причин, почему мы интегрируем технологии: мультимодальное обучение, дополнительные материалы для восстановления или обогащения знаний, формирование навыков 21-го века, формирование связи текстового материала с миром, сотрудничество, повышение мотивации студентов, не говоря о заметном улучшении в написании эссе и понимании прочитанного. Мы смотрим современным взглядом на то, что было создано много лет назад.

Возникает вопрос, почему мы не развиваемся более быстрыми темпами, если количество технических средств в классах увеличивается?

Ответ далек от оптимистичного: учителя сами замедляют эту эволюцию, когда они не достаточно обучены использовать технологию или сопротивляются идее изменения вообще. По данным опроса, проведенного центром статистики в сфере образования, 89% учителей государственных школ имеют доступ к компьютерам в течение дня, в то время как только 29% из них используют компьютеры «часто» во время обучения. Такая упущенная возможность!

Технологии, безусловно, стоит использовать и продвигать, но это останется пустыми словами, если учителя не обучены эффективно использовать их и не на столько воодушевлены и развиты в этой сфере, как их студенты. Эта ситуация напоминает игру в догонялки.

Литература:

1. Асадуллина, Л.И. Глог как интерактивное средство представления информации в обучении иностранному языку студентов технического вуза. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2–1 (32). с. 34–36
2. Гольшева, М.Д., Диденко А.В., Власова М.В., Асадуллина Л.И. E-learning и дистанционное образование в России и за рубежом: проблемы и пути решения. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 4. с. 46–50
3. Лесникова, Е.С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Вестник КемГУ. 2012. № 4 (52). Т. 4. с. 266–270
4. Мирошникова, Г.М. Интеграция в образовании: путь к успеху. URL: <http://pedsovet.su/load/252-1-0-23167>. (дата обращения: 05.05.2015)
5. SAMR. URL: <https://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>. (дата обращения: 01.05.2015)

Профессиональный стресс и синдром профессионального выгорания в педагогической деятельности

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание учителя, личность, поведение, симптомы эмоционального выгорания, психологическое здоровье

Мы находим работу, которая на наш взгляд является работой нашей мечты. По крайней мере, это то, к чему мы готовились в университете или колледже. Это наш шанс и мы не собираемся его упускать.

В мыслях мы понимаем, что мы, возможно, не самые умные или самые талантливые в офисе, но мы планируем зарабатывать себе место за столом нашим впечатляющим трудом. Вначале мы остаемся допоздна, работаем в выходные дни, все время навязчиво беспокоясь о качестве работы и будущем.

Оглядываясь назад, мы понимаем, что наш образ жизни не был сбалансированным. Но в тот момент, мы носим свой трудолюбие как знак чести. Мы думаем — у нас удивительная работа и мы будем работать так усердно, как только можем, чтобы делать ее хорошо.

Проходит время, любое подобие сбалансированной жизни вылетает в окно. У нас нет никакой энергии или желания поболтать с друзьями, мы пренебрегаем своим здоровьем, и разочаровываемся в своей работе. Для всего этого не было одного единственного катализатора и это произошло не потому, что мы перестали любить свою работу.

Это классический случай выгорания: многочисленные, хронические стрессовые факторы на протяжении длительного периода времени оставили нас полностью опустошенными и больше не стремящимися выполнять работу лучшего качества. Через несколько лет, мы превращаемся из активных людей с горящими глазами в полностью выгоревших.

Как выясняется, подобная история не является редкостью; многие женщины двухтысячных испытывают выгорание на работе прежде чем они переступают 30-летие. Некоторые психологи описывают профессиональное выгорание, как «длительный период времени, когда кто-то испытывает усталость и отсутствие интереса к вещам, в результате чего снижается их производительность». Многочисленные случаи профессионального выгорания связаны с хроническим стрессом. В таких ситуациях, требования, которые предъявляются к нам, превышают ресурсы, которые нам доступны для борьбы со стрессом.

Впервые сведения о «выгорании» были получены в 70-х годах 20 века из-за кризиса работников социальной сферы. Но природа синдрома изменилась с эволюцией природы профессий в этой сфере. Современная ситуация выгорания связана с более сложными социальными условиями и с тем, что работники социальной сферы активнее борются за материальное благополучие и гарантии трудовой занятости. Например, из-за более высоких требований к времени и энергии, многие учителя вынуждены выполнять больше работы меньшими ресурсами, получая меньше поощрений и меньше признания их усилий.

Психологически, преподаватели подвергаются риску испытать большее эмоциональное истощение и чувство отчуждения от работы. Стресс от выгорания усугубляется также такими факторами, как недостаток признания окружающими, неудовлетворительная материальная компенсация эмоциональных затрат или, другими словами, не-

хватка подкрепляющих стимулов. Если оставить этот процесс без внимания, выгорание может посеять хаос в вашем здоровье, счастье, отношениях и эффективности работы. Для того, чтобы распознать выгорание и начать с ним бороться как можно раньше, важно знать, на что обращать внимание.

Можно выделить 10 признаков того, что вы можете испытывать профессиональное выгорание:

1. Усталость

Явным признаком выгорания является то, что вы все время чувствуете усталость. Усталость может быть эмоциональной, умственной или физической. Это чувство, когда вы не имеете никакой энергии, вы полностью израсходованы.

2. Отсутствие мотивации

Если вы больше не чувствуете энтузиазма или у вас больше нет внутренней мотивации к вашей работе, вероятнее всего вы испытываете выгорание. Вам трудно собраться утром и трудно тащить себя на работу каждый день.

3. Разочарование, цинизм и другие отрицательные эмоции

Вы можете почувствовать, что то, что вы делаете не так уж важно или вы можете испытывать разочарование во всем. Можно заметить, что вы чувствуете себя более пессимистично, чем обычно. В то время как все переживают негативные эмоции время от времени, важно знать, когда они становятся необычными для вас.

4. Познавательные проблемы

Выгорание и хронический стресс могут повлиять на вашу внимательность и способность концентрироваться. Когда мы испытываем стресс, наше внимание сужается, чтобы сосредоточиться на негативном элементе, который мы воспринимаем как угрозу. В краткосрочной перспективе, это помогает нам справиться с имеющейся проблемой, но наши тела и мозги предназначены для обработки проблемы короткими очередями, а затем они должны вернуться к нормальному функционированию. Когда стресс становится хроническим, эта узкая концентрация продолжается в течение долгого времени, и у нас возникают трудности с вниманием к другим вещам.

Это туннельное зрение может негативно повлиять на вашу способность решать проблемы и принимать решения. Вы можете обнаружить, что вы более забывчивы и вам труднее запоминать.

5. Ухудшающаяся производительность

Не уверены, что вы выгорели? Сравните свою производительность в настоящее время и производительность в предыдущие годы. Так как выгорание, как правило, происходит в течение длительного периода времени, этот долгосрочный взгляд может определить, переживаете ли вы временной спад или испытываете хроническое выгорание.

6. Межличностные проблемы дома и на работе

Это, как правило, проявляется двумя путями:

- вы больше конфликтуете с другими людьми;
- или вы отдаляетесь, общаясь меньше с коллегами и членами семьи.

Вы можете обнаружить, что, даже если вы физически здесь, в душе вы далеко.

7. Отсутствие заботы о себе

Когда некоторые люди страдают от выгорания, они выбирают нездоровые стратегии решения проблем: алкоголь, курение, слишком оседлый образ жизни, поглощение слишком большого количества нездоровой пищи, недосып. Самолечение — это другая проблема и может представлять собой употребление снотворного, чтобы поспать, употребление алкоголя в конце дня, для снятия стресса или больше кофе, чтобы набраться энергии и заставить себя работать в первой половине дня.

8. Занятость работой, когда не на работе

Даже если вы не работаете в данный момент, но вы тратите свою умственную энергию на обдумывание своей работы, то ваша работа мешает вам оправиться от стрессов дня. Для того, чтобы восстановиться, нужно время для себя после решения актуальной проблемы и время, когда вы перестанете думать о задаче в целом.

9. Общее снижение удовлетворенности

Это тенденция чувствовать себя менее счастливым и удовлетворенным своей карьерой, и семейной жизнью. Вы чувствуете себя неудовлетворенными, когда речь идет о том, что происходит дома или в общественной деятельности.

10. Проблемы со здоровьем

На протяжении длительного периода времени, серьезный хронический стресс может создать реальные проблемы со здоровьем, такие как проблемы пищеварительной системы, болезни сердца, депрессии и ожирения.

Мы все сталкиваемся с выгоранием, иногда на ежедневной основе. Особенно это касается представителей тех профессий, которые большую часть рабочего времени общаются с людьми. Наиболее подверженными профессиональному выгоранию являются педагоги т.к. их работа связана с постоянными стрессовыми ситуациями. Большую часть времени, они могут взять себя в руки и вернуться к доске, чтобы попробовать другую стратегию, чтобы добиться успеха в обучении студентов. Следует признать, что становится все более и более трудным сделать этот переход обратно к готовности попробовать еще раз. Студенты стали сложнее, чем они были несколько лет назад, и давление от ответственности становится все более гнетущим. И, конечно, зарплата преподавателей является недостаточной. При всем этом, мы можем спросить, а стоит ли?

Давайте поговорим о том, что делать, если вы учитель и обнаружили у себя вышеуказанные симптомы. Мы хотим поделиться тем, что поможет уменьшить выгорание чувств и поможет вам ответить — да, это того стоит.

Шаг 1. Ежедневно веселитесь со студентами. Обменяйтесь анекдотами, краткими историями, загадками, головоломками, и т.д. Это сделает общение интересным для вас и для ваших студентов. Это займет всего минуту, и они легко перейдут к теме занятия.

Шаг 2. Заботьтесь о своем здоровье. Физическое состояние вашего тела влияет на ваши эмоциональные ре-

акции, поэтому никогда не чувствуйте себя виноватыми, если вы заботитесь о себе. Пропускать обед или завтрак — плохая идея. Убедитесь, что вы высыпаетесь каждый день. Занимайтесь спортом, и вы будете удивлены, насколько это поможет вам не чувствовать себя разбитым в конце дня.

Шаг 3. Научитесь чему-то новому и поделитесь этим со своими учениками. Прочитайте интересную книгу, связанную или не связанную с образованием. И не чувствуйте себя виноватыми, что отняли время от планирования уроков и выставления оценок. Читайте классику, которую вы всегда хотели прочитать, но не имели возможности.

Шаг 4. Помогайте другим учителям. Поделитесь своим опытом локально или онлайн. Начните вести свой собственный блог, чтобы помочь начинающим педагогам или тем, кто на грани выгорания. Будьте активны в профессиональной сфере, учите, или подготавливайте семинары. Будьте наставником другого учителя, официально или неофициально.

Шаг 5. Будьте ученым. Экспериментируйте с новыми стратегиями и станьте экспертом в них. Попросите ваших студентов помочь. Сделайте контрольную группу и экспериментальную группу. Задокументируйте свои результаты и поделитесь ими.

Шаг 6. Ищите позитив. Будьте голосом позитивного мышления. Это не изменит ситуации, но вы будете чувствовать себя лучше. В то время как преподавание трудно,

не все так плохо. Наполовину пустые стаканы далеко не так интересны, как наполовину полные.

Шаг 7. Больше доверяйте студентам. Пусть студенты знают, что вы будете доверять им больше, и дайте им возможность заработать ваше доверие. Попробуйте проектное обучение.

Кажется, легче попасть в ловушку пессимизма и негатива из-за всего «мусора», который учителя должны терпеть, но это не должен быть ваш выбор. Вы можете выбрать свое отношение, и выбрав сделать упреждающие действия, как те, что мы перечислили выше, помогая сохранить здравомыслие и избежать выгорания.

Круг методов и способов психологической саморегуляции достаточно широк. Одни из них достаточно понятны и просты, другие довольно сложные, их освоение требует руководства со стороны специалистов, третьи весьма необычны, оригинальны и могут даже показаться странными, тем не менее, эффективно работают, и много людей в мире их с удовольствием используют. Использование способов саморегуляции является эффективным средством профилактики напряженности, предотвращения синдрома профессионального выгорания. Это — своего рода, техника безопасности для учителей.

Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда педагога [3].

Литература:

1. Профессиональное выгорание. URL: <http://psyfactor.org/personal/personal15-12.htm>. (дата обращения: 01.04.2015)
2. Синдром эмоционального выгорания педагогов. URL: <http://www.openclass.ru/wiki-pages/106170>. (дата обращения: 10.05.2015)
3. Сушенцова, Л. В. Профессиональное выгорание педагогов: сущность, диагностика, профилактика. [Текст] / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сб. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Мар. гос. ун-т», Администрация муницип. образования «Медведев. муницип. р-н» Респ. Марий Эл. — Йошкар-Ола: ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. — с. 190—198.

Проблема формирования профессионализма педагога дополнительного образования (в сфере технического творчества)

Лупандина Марина Владимировна, заместитель директора
ГБОУ ДОД «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области»

Культура постиндустриального общества выдвигает необходимость нового типа создания специалиста. Решение задач образования и воспитания, раскрытия потенциала подрастающего поколения, обозначенных в Концепции развития дополнительного образования детей напрямую зависит от результативности и эффек-

тивности педагогического труда и определения сферы педагогической ответственности [5]. Требуются компетентные, инициативные, творческие, способные обеспечить все многообразие дополнительного образования педагога — профессионалы. В этой связи профессионализм педагога дополнительного образования, его развитие ста-

новится предметом пристального внимания исследователей и практических работников.

Основополагающие подходы к личности педагогов внешкольной работы определены в трудах Е. Н. Медынского, С. Т. Шацкого. Некоторые аспекты современных условий подготовки педагогических работников учреждений дополнительного образования изучены в диссертационных исследованиях И. В. Калиш, Н. В. Кленовой, З. А. Каргиной, А. И. Щетинской и др..

В теории и практике профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования в сфере технического творчества в последние годы обострились противоречия:

- между стремительно возрастающими требованиями информационного, технического общества и недостаточностью развития технического (информационного, робототехнического) образования школьников;

- между сложившейся системой дополнительного образования детей и социальными требованиями к полноценному качественному образованию в соответствии с интересами и запросами обучающихся, независимо от состояния их здоровья и места проживания;

- между предъявляемыми требованиями к профессионализму педагога дополнительного образования, основанному на индивидуальной, творческой деятельности в направлении технический мир и фактическим уровнем профессиональной готовности педагогов;

- между потребностью педагога дополнительного образования в самореализации, в освоении способов личностной, социальной, профессиональной адаптации к происходящим изменениям и фрагментарностью разработки механизмов личностно — профессионального развития педагогов дополнительного образования. Обозначенные противоречия доказывают, что пристального внимания в условиях повышения качества образования требует процесс формирования профессионализма педагогов дополнительного образования в сфере технического творчества.

Термин «дополнительное образование» в структуре российской образовательной системы в 1992 году пришел на смену термину «внешкольное воспитание». Учреждения внешкольного образования в конце XIX века создавались на общественные и частные средства, с 1918 года внешкольное образование вошло в государственную систему народного образования. В 20–30 годы XX века содержание внешкольной деятельности обогащается делами пионерской и комсомольской организации как неотъемлемых частей воспитания личности социалистического государства [1]. В это время формируются специализированные станции детского творчества. Например, на Всесоюзном слете пионеров и школьников в 1926 году было официально объявлено об открытии Центральной детской технической станции. Это событие определило начало организованного движения юных техников в нашей стране. «Этап наивысшего развития внешкольных учреждений — 70–80 годы XX века. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране с середины

80-х годов, вызвали необходимость формирования нового человека, способного к активной творческой деятельности, в том числе и в технической области». [7]. Техническое направление во внешкольном, а затем и в дополнительном образовании развивалось в специализированных детских образовательных учреждениях — центрах технического творчества, которые были созданы в районах, городах. Сегодня необходимо констатировать, что развитием технического творчества на муниципальном уровне занимаются отделы техники в многопрофильных учреждениях дополнительного образования.

Возвращаясь к истории, отметим, что в 1992 году изменился не термин, а назначение данной педагогической деятельности. Под дополнительным образованием понимают «особый вид образования... позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Дополнительное образование понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ» [3]. Дополнительное образование понимается не как «необязательное», «второстепенное», а как возможность «дополнения» личности до полного, целого, гармоничного.

Толкование многоаспектности данного образования в последние годы (начало XXI столетия) определило научно-методические исследования, благодаря которым дополнительное образование получило теоретическое обоснование (В. А. Березина, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, И. И. Фришман и др.). В данных трудах раскрыта ценность дополнительного образования в развитии склонностей, способностей ребенка, в его самообразовании, самореализации и самоопределении, а также в освоении опыта и эмоционально-ценностных отношений и включении ребенка в творческий поиск. Отличие исследований связано с акцентированием внимания авторов на определенные аспекты педагогической, в большей степени воспитательной деятельности и социализации. Выше мы уже отметили исследования, в которых нашли отражение развития научно — технического творчества учащихся, их авторы: С. К. Никулин, В. А. Горский, М. Н. Поголяева, Г. А. Полтавец и др..

Акцентируем внимание на определении дополнительности, предложенное Ю. Г. Бельмач. Автор заявляет, что в области педагогики принцип дополнительности предполагает не только расширение возможностей для удовлетворения интереса стремлений школьников «выйти за рамки учебника», но и повышение культуры мышления деятельности не зависимо от содержания и направленности деятельности учащихся [2]. Е. В. Смольников выделяет отличительные признаки понятия «дополнительное образование»: свободный выбор видов деятельности, удовлетворение личностных образовательных потребностей, способа, форм и темпов обучения, широта и глубина образовательного пространства, приоритет развивающего образовательного процесса и пр. [12].

Завершим данный экскурс терминологией российского законодательства «Дополнительное образование — вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании» [15]. «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей... Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [16].

Обретение сферой внешкольного воспитания статуса образовательной системы (с 1992 г.) потребовало рассмотрение специалистов по дополнительному образованию как педагогических работников в связи, с чем их деятельность стала определяться профессиональными требованиями к педагогической профессии. Современная парадигма образования, продиктовав изменение в ситуации дополнительного образования детей, вносит коррективы и в педагогический профессионализм педагогов дополнительного образования.

Педагогическая наука опирается при исследовании понятия «профессионализм» на следующие толкования. В трудах К.Д. Ушинского педагог является профессионалом и экспертом в системе научных знаний о человеке и целях воспитания, творец в созидании личности ученика [14]. У В.А. Сухомлинского в требованиях к личности учителя-профессионала: любовь к детям, радость от общения с ними, глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки, педагогические и психологические знания, практические умения в различных сферах трудовой деятельности [13]. Н.К. Крупская считала, что профессионализм учителя невозможен без знания своего предмета и владения диалектической основой науки; умения передавать другим свои знания в совокупности с умением представить предмет или явление, используя достижения техники, умения разъяснять, объяснять явления, доказывать правильность своих утверждений, помогая учащимся усваивать, запоминать, применять, знания возрастных особенностей развития мышления и восприятия ребенка, преодоления естественных трудностей связи теории с практикой [6]. Согласимся, что «профессионализм — понятие сложное и многоаспектное, имеющее свою историю. Важно осознавать, что от того, как понимается сущность этого явления, напрямую зависит направленность, содержание и технологии образовательных процессов» [4].

Теоретико-методологические основы развития профессионализма педагога опираются на многообразие концептуальных идей гуманистического подхода (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский и др.); акмеологического подхода к профессионально-личностному развитию личности (А.А. Дергач, Н.В. Кузьмина и др.). Российские исследователи В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку [10]. В.Я. Си-

ненко под профессионализмом понимает систему психолого-педагогических и научно предметных знаний и умений в комплексе с соответствующим культурно-нравственным уровнем, обеспечивающую на практике социально востребованную подготовку к жизни подрастающего поколения [9]. В.И. Слободчиков отмечает, что для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества личности педагога, его ценности и смыслы, которые и влияют на формирование личности учащегося [11]. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых считают что профессионализм личности и деятельности — это две стороны одного и того же явления. Становление профессионала и его профессионализм закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста [8].

Современные ученые профессионализм педагога определяют как комплексное понятие, включающее совокупность взаимосвязанных аспектов, отражающих личностные, функциональные, предметные, технологические и социальные особенности профессии педагога. Под личностным аспектом понимают профессионализм личности (качества, необходимые для профессии), под предметным — профессиональную компетентность (степень освоения предмета своей деятельности), под технологическим — профессиональное мастерство (владение технологией), под социальным — результат профессиональной деятельности.

Практическая деятельность учреждений дополнительного образования демонстрирует, что индивидуальный потенциал педагога дополнительного образования включает широкий мир их собственных профессиональных увлечений, видов творчества, которые находят свое отражение в разнообразных формах в педагогической деятельности. Такая сложившаяся система при формировании кадрового состава в учреждениях дополнительного образования способствовала до определенного этапа выполнению условий для выявления творческого потенциала детей, для их самореализации и развития. Практика демонстрирует, что в большей мере обучение в дополнительном образовании детей технической направленности осуществляется на репродуктивном уровне, что является издержками традиционного обучения.

Необходимо констатировать, что в имеющихся исследованиях не в полной мере рассматриваются вопросы, касающиеся стратегии развития дополнительного образования детей в сфере технического творчества в целом и модернизации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования в частности. Важность постановки и решения этих вопросов неоспорима. В педагогической науке выявлены сущность, структура профессионализма педагога, определены теоретические условия процесса профессиональной подготовки педагогов. Однако процесс формирования профессионального мастерства и компетентности педагогов дополнительного образования в сфере технического творчества как условие повышения качества образования значительно отстает. Выявление перечня профессионально важных качеств педагогов, обусловленных переходом к информационному, техническому обществу, и их формирование становится

одной из актуальных задач образовательной системы дополнительного образования детей на научно-теоретическом уровне. На научно-методическом уровне актуальность исследований связана с необходимостью выявления комплекса организационно-методических условий, способствующего эффективному формированию професси-

онально важных качеств педагогов дополнительного образования в сфере технического творчества в области компьютерных и робототехнических образовательных технологий, в области спортивного моделирования, технического 3D моделирования и прототипирования, в проектной и изобретательской работе.

Литература:

1. Асмолов, А.Г., Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А. Г. Асмолов // Внешкольник. — 1997. — № 9. — с. 3–9.
2. Бельмач, Ю.Г. Педагогические условия развития технического творчества в учреждениях дополнительного образования: дис,... канд.пед.наук: 13.00.01/ Бельмач, Юрий Георгиевич. — Москва, 1999. — 166 с.
3. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дис,... канд.пед.наук: 13.00.01/ Березина, Валентина Александровна. — Москва, 1998. — 147 с.
4. Гуревич, Р.С., Педагогический профессионализм преподавателя как актуальная проблема профессионального образования / Р.С. Гуревич, М.Е. Кадемия // Теория практика управления социальными системами. — 2003. — № 1. — С.74–80.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. — Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г., № 1726 — Р // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429>
6. Крупская, Н.К. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом // избр. пед. произв. — М.: Просвещение. — 1965. — с. 254–257.
7. Никулин, С.К., Системный подход в развитии научно-технического творчества учащихся в учреждениях дополнительного образования России / С.К. Никулин. — М: Глобус. — 2005. — 432 с.
8. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Брянский государственный университет, 2003. — кн.1. — 174 с.
9. Синенко, В.Я. Профессионализм и качество образования / В.Я. Синенко // Педагогика. — 1999. — № 5, с. 45–51.
10. Сластенин, И.Ф. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-пресс. — 1998. — 512 с.
11. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. — Биробиджан.: БГПИ. — 2005. — 268 с.
12. Смольников, Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дисс,... канд.пед.наук: 13.00.01 / Смольников Евгений Вильевич. — Ульяновск, 2006. — 229 с.
13. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1969. — с. 40–45.
14. Ушинский, К.Д. // Хрестоматия по истории педагогики / под общей ред. С.А. Каменева. — М. — 1936. — Т. IV.
15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — Ростов н/Д: Легион. — 2013. — ст. 2
16. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — Ростов н/Д: Легион, 2013. — ст. 75 «Дополнительное образование детей и взрослых». — п.1.

Дидактические игры и упражнения как средство формирования пространственного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Майнагашева Галина Терентьевна, магистрант;
Жуйкова Тамара Павловна, доцент
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Коррекция речевого развития для детей старшего дошкольного возраста является длительным процессом, которая направлена на формирование речевых

средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. И первый шаг по оказанию помощи — сенсорное развитие ребенка, одним

из основных направлений является развитие восприятия пространственных представлений у дошкольников. Пространственная ориентировка для детей старшего дошкольного возраста является важным условием для усвоения знаний, навыков, умений, развития мышления детей. Это особый вид восприятия, который обеспечивается единством работы слухового, зрительного, кинестетического анализаторов.

Познание ребенком пространства и ориентировки в нем процесс длительный и сложный. С позиций психолого-педагогического подхода, по мнению Б.Г. Ананьева, М.А. Гусева, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Г.И. Челпанов, и др. пространственные представления понимаются как сложное и многоуровневое образование, имеющее синтетический характер, что позволяет субъекту оперировать пространственной информацией даже тогда, когда реальные объекты отсутствуют в поле его восприятия.

Рассматривая проблему онтогенеза пространственных представлений в психолого-педагогических исследованиях, следует выделить значимое для целей настоящего исследования положение о развитии пространственных представлений как составной части целостного развития ребенка-дошкольника. Психологические и психологические особенности развития детей дошкольного возраста сензитивно оптимальны для формирования базовых пространственных представлений. Хотя в этом возрасте дети еще не могут самостоятельно подняться до уровня обобщенного понимания значения пространственных терминов (Л.А. Венгер, А.М. Кольцова, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, З.И. Михайлова, Т.А. Мусейибова, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Непомнящая и др.) [1].

Развитие дошкольника происходит в разных видах деятельности. Но особое значение в подготовке его перехода на следующую возрастную ступень имеет большое значение игра. Она является ведущей деятельностью в дошкольном периоде, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики ребенка, наиболее свойственна и характерна для него.

По мнению исследователей Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. давно признано, что игра занимает значительную часть в жизни ребенка. Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие психологи и педагоги (К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.М. Горький, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин). Еще в XVIII в. Жан-Жак Руссо очень верно подметил, что для того, чтобы узнать и понять ребенка, необходимо наблюдать за его игрой. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, для ребенка естественная среда общения — это игровая деятельность. В процессе игровой деятельности зарождаются и дифференцируются новые виды деятельности ребенка. [2, с.103].

Тенденции развития современного образования предполагают, что обучение должно быть развивающим, обо-

гащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности. Соответственно, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения и воспитания детей. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей, в частности, занимательные игры.

Шестилетний ребенок имеет в своем репертуаре все основные виды человеческой деятельности, и каждый из них вносит свой вклад в его психическое развитие. Своеобразие этого периода жизни ребенка заключается в том, что здесь происходит очередная смена ведущей деятельности — на место игры, которая была ведущей деятельностью в дошкольном детстве, постепенно становится учебная деятельность.

В старшем дошкольном возрасте дети увлекаются различными играми: ролевыми, подвижными, дидактическими. Большое место в жизни детей старшего возраста занимают и собственно игры с правилами. К играм с правилами относятся подвижные игры и дидактические игры. Сущность дидактических игр заключается в том, что детям предлагается решить умственные задачи, составленные взрослыми в занимательной и игровой форме. Их цель — содействовать формированию познавательной активности ребенка.

Принято различать два основных типа дидактических игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда и относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Дидактическую игру используют не только как средство закрепления знаний, но и как одну из форм обучения. В игре как в ведущем процессе деятельности активно формируются или перестраиваются психические процессы, начиная от самого простого и до самого сложного. Она включает в себя несколько компонентов: содержание, игровые действия, правила, дидактическую задачу. Последняя и является основным элементом дидактической игры [3, с. 69].

В работах Л.А. Венгера, З.А. Михайловой, А.А. Столяра, Л.И. Тихоновой и др. показана целесообразность использования дидактических игр для формирования пространственных представлений, а также развития интереса к обучению. При этом следует учитывать, что игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс.

Для формирования пространственного словаря в группе компенсирующей направленности в дошкольном образовательном учреждении «Ивушка» г. Абакана проводится в соответствии с программой воспитания и обучения. Педагоги выстраивают свою методическую работу с учётом возрастных и психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе. Кроме этого, процесс обучения способствует самостоятельному развитию

у детей познавательных способностей. Рационально используются игры и игровые упражнения.

В работе по развитию восприятия пространственных отношений у дошкольников с нарушением речи выделяются следующие этапы работы: развитие ориентировки в схеме собственного тела; формирование пространственных представлений с опорой на правую руку; развитие восприятия отношений между предметами и группами предметов; формирование пространственных признаков предметов (форма и величина) в процессе развития зрительного восприятия; развитие понимания сложных логико-грамматических структур языка [4, с.45].

На подготовительном этапе используются приемы развития тактильных и кинестетических процессов. Они включают показ и называние частей тела, повторение и создание телесных поз, распознавание различных тактильных ощущений.

Например, ребенку предлагается узнать цифру, букву, нарисованный педагогом пальцем на спине, на ладонях ребенка, который узнав должен сказать. Игра «Найди игрушку!» определить на ощупь (гладкий, шершавый, ребристый, мягкий, колючий). На развитие пространственных представлений в схеме собственного тела используются игры: «Ухо—нос», «Аист», «Определи карман на рубашке!», «Определи по следу!», «Части тела», «Помоги ученику».

Полноценность знаний о пространстве и способности к пространственному ориентированию обеспечивается взаимодействием двигательного кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе различных видов деятельности, направленных на активное познание окружающей действительности. Поэтому содержание данного этапа предусматривает упражнения с включением каналов различной модальности, например речь с движением (левые и правые части тела, левая и правая стороны).

Игра «Помоги ученику»

«Стоял ученик на развилке дорог.

Где право, где лево — понять он не мог.

Но вдруг ученик в голове почесал той самой рукою, которой писал,

И мячик кидал, и страницы листал, и ложку держал, и полы подметал.

«Победа!» — раздался ликующий крик. Где право, где лево — узнал ученик» (В. Берестов)

После этого детям предлагается ответить на вопросы и выполнить задания.

Игра «Аист»

Аист, аист длинноногий. Машут руками, изображая движение крыльев

Покажи домой дорогу.

Топай правою ногой, потом левою ногой, Повторяют движения

Снова правою ногой, снова левою ногой.

Вот тогда придешь домой. Идут на месте

Игры на развитие умения определять направление и расположение предметов в пространстве, а также по отношению к самому себе осуществляется в определенной последовательности: выше — ниже, впереди — сзади, вправо — влево от тела.

Игры: «Впереди и сзади», «Дом», «Назови, что (кто) справа (слева) от тебя!», «Ищи игрушку!», «Что изменилось?», «Полет бабочек» и т.д. Непременным условием эффективности этого процесса является отражение соответствующих представлений в речи, усвоение ребенком пространственных понятий: впереди, сзади, слева, справа и др. Сначала эти понятия усваивались в предметном плане, а затем закреплялись в самостоятельной речи.

Игры на развитие пространственных признаков предметов (формы и величины) в процессе развития зрительного восприятия «Какие предметы спрятаны в рисунке?»

Умение определять изображение предмета среди нескольких, наложенных друг на друга.

«Собери урожай», «Сравни предмет», «Назови фигуры».

Работа на развитие понимания логико-грамматических структур языка более объемна.

Как указывает Л. С. Цветкова, что при обучении пониманию речи продуктивным может оказаться цель, обеспечивающий перевод этой функции с уровня непосредственного усмотрения значений грамматических конструкций на уровень осознания совершаемых операций по их расшифровке. Необходимо расширять целостный процесс понимания речи ребенком, создавая серии последовательных операций, выполняемых с опорой на внешние средства. Работа направлена на развитии умения воспринимать смысл текста и расширять номинативную и предикативную лексику, умение понимать и создавать конструкции, выражающие пространственные и последовательные отношения, используя предлоги и наречия. Умение анализировать пространственные отношения между реальными предметами и переводить пространственные отношения между предметами с помощью графической схемы [5, с.26].

Для формирования пространственных представлений и понятий у дошкольников с речевыми нарушениями большое значение имеет коррекционно-развивающая среда, предполагающая комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов детской деятельности: на логопедических занятиях (динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, специальные игры и т.д.); вне занятий (игры, прогулки, массаж, режимные моменты: умывание, закаливающие процедуры, одевание, зарядка и др.); в других видах деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, физкультурные и музыкальные занятия); в совместной с родителями деятельности.

Такая среда позволяет корректировать и закреплять умение дифференцировать пространственные отношения

в различных ситуациях и обобщать результаты дифференцирования с помощью соответствующей терминологии, в соответствии с процессом отражения пространства, в тесной связи с развитием речи, в совместной с взрослыми и в самостоятельной деятельности детей.

Вопросами теории и практики использования дидактических игр занимались педагоги Блонский П. П., Венгер Л. А., Михайлова З. А., Сикорский И. А., Тихеева Е. И. и многие другие. Которые утверждали, что роль игры в жизни ребенка неопределима, ее включение в пе-

дагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком [6].

Таким образом, играя, ребенок практически осваивает пространство и предметную действительность. В целом такая целенаправленная, комплексная работа способствует формированию словарного запаса дошкольников, развитию пространственного словаря, понятийной и коммуникативной функций речи, что обеспечивает успешное усвоение учебной программы, а также социальной адаптации в обществе.

Литература:

1. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Г. Н. Градова. — СПб., 2010.
2. Кондратьева, С. Ю., Щербакова Н. Дошкольная педагогика / июнь / 2009 — С.26
3. Коломинский, Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекции / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб.: Питер, 2004. — с. 69
4. Лопатина, Л. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи / Л. В. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. СПб., 2014. — с. 45
5. Филатова, И. А. «Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. — М.: Национальный книжный центр, 2013. — С.26
6. Эльконин, Д. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. — 360 с.

К вопросу об обучении старшеклассников диалогической речи на иностранном языке: задачи и подходы

Мальцева Виктория Руслановна, студент;
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: *иностраный язык, диалогическая речь, старший этап обучения, знания, умения, навыки, подход, коммуникативный акт, коммуникативная задача.*

С точки зрения специалистов в области методики преподавания иностранных языков на старшем этапе обучения в школе должны быть достигнуты конечные цели преподавания иностранного языка, которые предусмотрены в школьной программе.

По мнению И. Л. Бим и А. А. Миролюбова основные задачи курса обучения иностранному языку в средней школе сводятся к тому, чтобы уровень иностранного языка, достигнутыми школьниками на среднем этапе обучения не только бы оставался на достигнутом ими уровне и поддерживался, но и повышался.

Данный процесс может быть обеспечен за счет следующих действий:

- создания условий для дополнительной речевой практики как рецептивного, так и продуктивного характера;
- систематизации и актуализации языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений;

– обеспечения как повторения и выполнения пробелов в базовой подготовке школьников, так и некоторого углубления и расширения уже имеющихся знаний, умений и навыков посредством привлечения новых аутентичных материалов, соответствующих не только возрастным особенностям, но и интересам старшеклассников;

– увеличения большего количества изучаемых на данном этапе тем, предметов речи, видов и типов текстов, что должно способствовать аккумуляции и своего рода приросту в развитии знаний, навыков и умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речевой деятельности;

– более сознательного выбора стратегии учения и компенсаторных умений [1].

Всё это будет способствовать совершенствованию коммуникативной компетенции. Авторы полагают, что соответствующая постановка задач обеспечивает возмож-

ность обозначить обучение иностранному языку на заключительном этапе школьного обучения как надбазовое, которое может быть отождествлено с пороговым уровнем обученности в школах за рубежом.

В качестве основных задач в области обучения говорению в средней школе следует обозначить следующие: развитие умений обучающихся удовлетворять индивидуальные коммуникативные потребности в ситуациях социально-бытовой и социокультурной сфер общения не только для передачи и получения информации разного плана (это может быть информация о себе, окружающей обучающегося действительности, о приобретениях, отдыхе, погодных явлениях, самочувствии) [6], но и для установки социальных контактов (знакомство, выражение определенных эмоций и чувств).

Для реализации потребностей коммуникативного характера обучающиеся должны быть способны произвести отбор необходимой языковой формы и применить определенную речеведческую тактику, соответствующую условиям общения, коммуникативной задаче и характеру взаимоотношений между участниками коммуникативного акта [3].

В области обучения диалогической речи на школьном этапе обучения необходимо обратить внимание в образовательном процессе на обучение учащихся следующим видам диалогов:

- 1) диалогу, носящему этикетный характер;
- 2) диалогу-расспросу;
- 3) диалогу-побуждению к действию;
- 4) диалогу-обмену мнениями или информацией [1].

Акцентирование внимания сосредоточено на комбинировании и переходе к более свободной беседе с вполне закономерной сменой коммуникативных тем.

При этом важно заметить, что перед обучающимися на старшем этапе в средней школе ставятся схожие коммуникативные задачи, что и перед школьниками, обучающимися в среднем звене.

Говоря о коммуникативных задачах при ведении диалогов этикетного характера, предполагается совершенствование следующих умений речевой деятельности:

- умение учащихся приветствовать и ответить соответствующим образом на приветствие;
- познакомиться, представиться и отреагировать должным образом на представление участника по коммуникативному процессу;
- осведомиться о насущных делах, самочувствии собеседника; уметь попрощаться;
- поздравить, выразить пожелание и отреагировать на реплики собеседника, используя соответствующие коммуникативные средства этикета;
- инициировать, поддержать и завершить коммуникативное действие;
- извиниться.

Для ведения диалога — расспроса предполагается совершенствование умений следующего плана:

- инициативно и целенаправленно запрашивать фактическую информацию (что, кто, где, когда, как зачем

и почему) и отвечать на полученную информацию соответствующим образом.

Чтобы осуществлять ведение диалога побудительного характера, необходимо уметь выполнять следующие действия:

- обратиться к собеседнику с просьбой и выразить готовность или же отказ выполнить эту просьбу;
- дать рекомендацию и принять или не принять её;
- пригласить участника коммуникативного акта к действию или взаимодействию;
- согласиться или же не согласиться принять участие в предложенном ранее собеседнику действии;
- высказать предложение и выразить согласие или несогласие с ним.

При ведении диалога-обмена невозможно обойтись без следующих умений:

- обмениваться информацией и адекватно реагировать на неё, изменяя роль спрашивающего на роль отвечающего;
- выразить собственную точку зрения и согласиться или же не согласиться с ней;
- высказать одобрение участнику коммуникативного акта;
- выразить сомнение и отреагировать на него;
- выразить эмоциональную оценку сказанному собеседником в процессе диалогического общения (радость, огорчение, желание, нежелание) и отреагировать надлежащим образом на эту оценку [1;2].

Принимая во внимание ранее обозначенные нами задачи обучения диалогической форме общения, стоит обратить внимание на то, что для организации диалогизированных упражнений, формирующих у обучающихся диалогические речевые умения, необходимо выбрать правильный подход [2; 4; 5; 7].

С. Ф. Шатиловым отмечаются следующие подходы в методике обучения диалогической речи:

- 1) Традиционный (дедуктивный);
- 2) Нетрадиционный (индуктивный);
- 3) Комплексный подход [7].

Традиционный подход представляет собой «путь сверху», в котором единица обучения представлена готовым диалогом, носящим, преимущественно, письменный характер.

В таком типе диалога широко применяется прослушивание с опорой на наглядность, чтение, осмысление, проговаривание за педагогом (диктором), ролевое чтение, драматизация; чтение по ролям с подстановочными элементами; драматизация уже другого диалога; выход на составление собственного диалога как с опорой, так и без нее.

Традиционный подход органично сочетает в себе как преимущества, так и недостатки. Среди преимуществ традиционного подхода можно отметить то, что обучающиеся быстрее овладевают речью в ее диалогической форме, поскольку у них имеются опоры (ситуации).

В качестве основного недостатка специалистами в области методики обучения иностранным языкам обозна-

чается тот факт, что обучающиеся не развивают умения свободного владения диалогической речью, поскольку готовый диалог редко употребляется в естественном общении.

Нетрадиционный подход является «путём снизу» — это путь от обучения отдельно-взятым репликам до продуцирования как диалогических единств, так и готового, так называемого, свободного диалога.

Основное преимущество данного подхода состоит в том, что именно он представляет собой самый короткий путь к овладению свободной и непринужденной, естественной формой общения.

Однако стоит упомянуть и о недостатке нетрадиционного подхода: огромные усилия и большое количество времени затрачивается педагогом на обучение учащихся

диалогической форме общения и учащиеся, зачастую, заучивают большое количество несвязанных реплик.

Наиболее оптимальным вариантом здесь представляется комплексный подход, поскольку он сочетает в себе два вышерассмотренных подхода. Основной особенностью данного подхода является то, что на определенном этапе развития речевых умений диалогической формы общения широко применяются готовые диалоги в качестве иллюстраций функционального диалога [7].

Кроме данных трех подходов в методике обучения устной речи специалисты в области обучения иностранным языкам отмечают еще два основных подхода.

Один из них заключается в переходе от монолога к диалогу, а второй, наоборот, в переходе от монологического речевого высказывания к его диалогической форме.

Литература:

1. Бим, И. Л., Миролюбов А. А. К проблеме уровня обученности выпускников полной средней школы // ИЯШ, 1998, № 4.
2. Лобанова, Е. Ю., Тумакова Н. А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1201–1203.
3. Маслыко, Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. — 4-е издание, стереотипное. — Минск, «Высшая школа», 1998. — 522 с.
4. Мурзаева, В. В., Тумакова Н. А. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1233–1235.
5. Ростова, Е. С., Тумакова Н. А. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1278–1280.
6. Сенцов, А. Э. Моделирование политического будущего в партийных программах // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. — 2014. — № 3 (27). — с. 19–25.
7. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе М: «Просвещение», 1986.

Здоровье школьников как фактор национальной безопасности

Маметьева Екатерина Сергеевна, учитель биологии
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Здоровье школьников является одним из ключевых факторов безопасности и эффективности будущих поколений российских граждан, поэтому находится в поле пристального внимания нашего общества, является предметом серьезной заботы государства. Необходимо отметить, что эта проблематика всегда была в поле зрения родоначальников современной русской и европейской педагогики, достаточно назвать такие имена как Я. Каменский, В. А. Сухомлинский и многие другие.

Не смотря на то, что уже не одно десятилетие в педагогической среде и в средствах массовой информации, отражающих актуальные для общества вопросы, обсуждаются подходы и отдельные попытки внедрения здоровьесохраняющих технологий в процессы обучения, и достигнутые при этом локальные успехи, в целом для современного российского общества эта проблема по-прежнему со-

храняет актуальность. Более того, предпринимаемые отдельные попытки ее решения на государственном и региональном уровне не только не носят системный характер, но и отражают разное понимание проблемы.

Как правильно любят говорить математики, прежде чем решать задачу бывает полезно ознакомиться с ее условиями. В данной ситуации необходимо сверить однозначность понимания всеми участниками процесса ключевого понятия — понятия здоровья. В многочисленной литературе представлено более 80-ти различных определений здоровья. Наиболее часто встречаются в публикациях следующие:

– Здоровье — состояние любого живого организма, при котором он в целом и все его органы способны полностью выполнять свои функции; отсутствие недуга, болезни:

– Здоровье — нормальная функция организма на всех уровнях его организации, нормальный ход биологических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству;

– Динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой;

– Участие в социальной деятельности и общественно полезном труде, способность к полноценному выполнению основных социальных функций;

– Отсутствие болезни, болезненных состояний и изменений;

– Способность организма приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

Обращает на себя внимание, что на оперативно-понятийном уровне большинство определений здоровья замыкаются на два принципиальных базиса. Первым из них выступает обеспечение выполнения различных функций, вторым — взаимодействие с внешней средой и приспособление к ней. В медицине этим базисам соответствует концепция функциональных состояний и концепция адаптации. В педагогике же концепция функционального состояния школьника практически не развита, а вопросы адаптации в основном сводятся к социально-психологической адаптации в подростковом коллективе.

Как правило, на официальном уровне в основном используется определение, принятое на учредительной конференции Всемирной Организации Здравоохранения и отраженное в преамбуле ее Устава в 1946 году. В соответствии с этим документом, **здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов.** Тем самым понятие здоровья становится междисциплинарным, относящимся не только к категориям медико-биологического профиля, но и социально-психологического и политического. В частных же случаях, как правило, делается акцент на какой-то одной из составляющих этого определения. Но, ни одна частная ситуация, связанная со здоровьем, не может быть успешно реализована, если на системном уровне не решены комплексно проблемы, относящиеся ко всем сторонам этого понятия.

Среди множества методических подходов к анализу различных понятий нам представляется интересным подход, основанный на трехуровневом анализе феноменов. В качестве таких уровней восточная философская традиция предлагает рассматривать уровни «земли», «воздуха» и «неба». Для понятия здоровье это:

– Уровень «**земли**» — медико-биологический, описывает состояние здоровья организма школьника

– Уровень «**воздуха**» — психолого-педагогический, описывает динамику состояния здоровья, физического и психического развития, эмоциональную вовлеченность в процесс

– Уровень «**неба**» — социально-нравственный, описывает планируемый конечный результат, мотивы, достижение целей

Если попытаться более подробно охарактеризовать содержания понятия здоровья применительно к школьникам, то можно придти к следующим выводам.

На уровне «**земля**» здоровье школьников подразумевает:

– Уровень и особенности физического развития, состояние костно-мышечной системы;

– Наличие установленных диагнозов, хронических заболеваний, их осложнений и необходимость соблюдения особых рекомендаций (питание, физические и учебные нагрузки, режим отдыха, необходимые лекарственные и оздоровительные мероприятия);

– Особенности вегетативной и эндокринной регуляции на донологическом уровне (утомляемость, астенизация, характер и продолжительность сна, скорость восстановления, вегето-сосудистые реакции);

– Признаки нарушений иммунитета;

– Группа здоровья и допуска к занятиям физической культуры и спорта.

На уровне «**воздух**» здоровье школьников подразумевает:

– Индивидуально-личностные особенности, включая способности обучению и социальной адаптации;

– Особенности памяти, внимания и мышления;

– Эмоциональные реакции, в том числе — на стрессовые воздействия;

– Творческие наклонности и возможности их реализации;

– Взаимоотношения с другими школьниками, особенности социализации;

– Взаимоотношения в семье;

– Реакция на учебные нагрузки замечания педагогов.

На уровне «**небо**» здоровье школьников подразумевает:

– Осознание роли здоровья в своем будущем;

– Видение себя и других здоровыми и красивыми;

– Понимание роли здоровья в освоении будущей специальности.

Именно поэтому важно формировать культуру здоровья во всем, что окружает школьника

Говоря о здоровье школьника, с точки зрения общества, естественно подразумевается возможность не только как-то влиять на него, но по возможности контролировать процессы в этой сфере и даже управлять ими. Но что значит влиять на что-то с точки зрения теории управления? Во-первых, нужно определить поле событий, имеющих отношение к здоровью школьника. Во-вторых, необходимо выделить ключевые процессы и векторы воздействия, и связать их в системное динамическое решение. В третьих, необходимо ресурсное обеспечение (материальное, финансовое, кадровое, технологическое, интеллектуальное). В-четвертых, процессы и ресурсы необходимо увязать по времени. В-пятых, выстроить управленческий процесс.

Итак, полем событий для школьника будет все, что с ним происходит в школе, во внешкольных кружках и секциях,

дома в общении с родителями и другими членами семьи, а также когда школьник предоставлен сам себе. С точки зрения сохранения его здоровья (физического, духовного и социального благополучия) в поле событий необходимо выделить зоны здоровьесохранения и здоровьеразру-

шения. Фактически это время, которое школьник проводит в контролируемой и ориентированной на здоровье среде (школа, внешкольные учреждения, дома вместе с родителями), и время, когда ребенок предоставлен сам себе или вовлечен в здоровьеразрушающие элементы поля событий.

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.

"Soft skills" cultivating at EFL classes

Мантина Анастасия Юрьевна, студент;
 Никонова Елена Демьяновна, студент;
 Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Mantina Anastasia Yurevna, student,
 Nikonova Elena Demyanovna, student,
 Kobzeva Nadezda Alexandrovna, senior lecturer,
 Tomsk Polytechnic University (Tomsk)

This article devoted to edutainment technique usage (extra-curricula excursions, drama activities, games) to cultivate "soft skills" at EFL classes.

Key words: "soft-skill", "hard-skill", excursions, drama activities, games, edutainment.

Nowadays the world is becoming a global village. Multinational companies, professionals and workers are crossing barriers and borders. It has become very evident that English language is taking centre stage in this phenomenon and becoming more and more indispensable.

Engineers have traditionally focused on "hard-skill" knowledge acquisition. Nonetheless, in modern society the increasingly multicultural work practices of professional engineers demand the better "soft-skill" proficiency, such as a foreign language competence, a communication confidence, teamwork, decision making, positivity, time management, motivation, flexibility, problem-solving, critical thinking and cross-cultural experience [1].

English is used as an international language in all world activities: cultural and sports events, conferences. Moreover, English is important in developing sciences, manufacture, technology, education because most of resources are written in English.

Students and staff of Department of Foreign Languages (Institute of Non-Destructive Testing, Tomsk Polytechnic University) were interviewed to reveal how EFL use potentially impacted academic and communication performance.

The results showed that engineering universities might be concentrating on the EFL content at the expense of assisting the development of "soft skills". The findings suggest that students do experience problems with the communication skills that may be strengthened in the process of learning foreign language.

This paper has the implications for any university engineering department where students are taught EFL and where issues of communication and culture are recognized as impacting the professional development of engineers for the global workplace.

After trying to optimize that, edutainment technique usage with extra-curricula excursions, drama activities, games in target language can be considered as an alternative to traditional EFL teaching and learning in rapidly developing modern engineering education. The goal of edutainment is not only to educate, but to stimulate and motivate as well. Engineering students can learn from edutainment if the

activities are carefully selected to entertain as well as educate and cultivate their "soft skills" [2].

Methods and techniques of excursions mean the study of objects in their natural location and in connection with the movement and can be use as a type of extra-curricula EFL class, which creates conditions for students' communication with about the objects and for the organized and efficient edutainment activity.

Sightseeing experience of the tour "Historical places of my city" was organized by the Institute of Non-Destructive Testing students for students who came from other countries to study at university turned out to be cognitive and exciting.

Dramatizations are equally successful in making learners' language experience in operation and provide motivation to use language embedded in a context and a situation.

The main idea of Traditional American Song "Oh Susanna" dramatization staged by the second year students of the Institute of Non-Destructive Testing was to improve and extend students knowledge of the target language culture and perfect pronunciation.

The repetitive nature of most authentic songs and rhymes help students learn vocabulary and the rhythm of the language. To make a class more challenging, a copy of the song or rhyme with words missing can be given to the students. The song can be played and the students can fill in the missing words. This helps with listening comprehension, writing, reading and spelling [3].

The mission of dramatization was to present visual and performing Traditional American Song "Oh Susanna" that are interesting and exiting to students.

Definitely teaching drama techniques may become an interesting and effective tool in forming EFL and cross-cultural competence of future engineers at Tomsk Polytechnic University which is of current importance up to questions of effective teaching methods selection.

Within the situation when current higher education system demands methods of effective EFL training taking into account studying activity and practical directivity, the authors' idea of using the popular board game Scrabble, which is recognized by international English teachers as

an effective teaching tool, became the reason of Scrabble tournament and organizing Scrabble club in Tomsk Polytechnic University. Playing Scrabble is so much fun; students won't notice how much they're learning. The game boosts a half dozen skill areas, as well as social and personal skills [4,5].

In the process of the study the participants (teachers and students) were interviewed and tested to establish the effectiveness of Scrabble game usage and its perspectives as an educational tool. The project of Scrabble usage includes introductory seminars, presentations and competitions at universities of Ukraine, Latvia and Belarus, discussion and analysis for methodological comprehension of the problem.

The results of the study showed that board game Scrabble promotes learning in the ways that are far superior to strictly traditional teaching methods. Moreover, Scrabble can be the field tested by educators with amazing success. The obtained results may actualize the educational process and help

to identify the other methodological advantages of using the board game Scrabble [5, 6, 7].

The authors hope EFL teachers will think seriously about incorporating extra-curricula excursions, drama activities, board game Scrabble into the engineering university teaching environment to enhance students' engagement and motivation, to bolster creativity and innovation, to make learning more effective.

The authors are convinced that the use of edutainment technique could significantly contribute to the success of learning program and forming cross-cultural communicative competence so important in engineering education [6].

English Foreign Language (EFL) teaches need to become more energized to introduce innovative curriculum schemes, more proactive in developing challenging learning approaches, and more willing to integrate cross-cultural language, and communication skills training into traditional engineering contexts through edutainment [1].

References:

1. Gilleard J. and Gilleard J.D. (2002). Developing Cross-Cultural Communication Skills. // J. Prof. Issues Eng. Educ. Pract., 128 (4), 187–200.
2. Pronina A. E. Using drama techniques for EFL classes [Tekst] / A. E. Pronina, N. A. Kobzeva // Molodoj uchenyj. — 2015. — № 10. — S. 1259–1261.
3. Brown J.L.M. Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom // The Internet TESL Journal / Available at: <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html>.
4. Kobzeva N. A. Forming of critical thinking skills by means of creative activities at foreign language classes [Tekst] / N. A. Kobzeva, M. V. Kuimova // Molodoj uchenyj. — 2011. — № 2. T.2. — S. 92–94.
5. Kobzeva N. A., Yuzhakova M. A. The Perspectives of Using the Board Game Scrabble in English Foreign Language Teaching // Available at: <http://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/14736/382.pdf?sequence=1>.
6. Kobzeva N. A. "Soft" skills development in engineering education with board game Scrabble. / Osvita ta nauka v umovah global'nih viklikiv / Materiali III mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii 11–13 chervnya 2010r. — Simferopol'-Sudak: ViTroPrint, 2010. Str. 38–40.
7. Kobzeva N. A., Ovchinnikova I. S. Igra skrehbl (scrabble) kak sredstvo obucheniya inostrannym yazykam // V mire nauchnyh otkrytij. — 2014 — № . 11.5 (59). — С. 1838–1847.

Из опыта реализации принципов лингводидактического тестирования в техническом вузе (часть 1)

Маркова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: тестирование, оценивание результатов обучения, иностранный язык, SWOT-анализ.

Автор статьи неоднократно освещал вопросы объективности оценивания результатов обучения студентов иноязычной речи в техническом вузе [1, 2]. Его взгляды основаны и подтверждаются работами многих других авторов, рассматривающих вопросы тестологии. Бесспорно, при создании и оценивании тестовых заданий недопустим субъективизм и поверхностный подход [3]. На наш взгляд,

решение вопросов совершенствования учебного процесса подразумевает, что преподаватели должны быть вовлечены в процесс разработки и реализации системы оценки, проведения тестовых работ и их проверки, а значит, они должны овладеть механизмами обеспечения качества разработки тестовых заданий, системой их оценки, понять ее цели и процедуру [1].

Так, в Томском политехническом университете (ТПУ) кафедра инженерной педагогики Института развития стратегического партнерства и компетенций более 10 лет успешно проводит обучение по образовательной программе «Тестолог — специалист в области педагогических измерений». В центре дополнительного профессионального образования преподаватели имеют возможность пройти обучение современным методам оценки результатов обучения, а также теоретическим основам тестирования, которые помогут освоить навыки разработки тестовых заданий и тестов.

В настоящей статье представлен опыт педагогических наблюдений в течение трех и более лет, который позволил автору убедиться в том, что теоретические основы, полученные в результате прохождения обучения по вышеуказанной образовательной программе, безусловно, должны иметь приоритетное значение для обеспечения качественной работы кафедры иностранных языков института Кибернетики (ИЯ ИК) ТПУ в области педагогических измерений в целом и оценивания результатов обучения в частности.

Согласно нормативным документам результаты обучения декомпозируются на составляющие (знания, умения, опыт практического применения) и формируются с учетом всех компетенций ФГОС (социально-личностных, общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и др.) [4]. Получение объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами, несомненно, обеспечивается независимой системой оценки качества учебных достижений и предполагает использование аттестационных педагогических измерительных материалов.

На кафедре ИЯ ИК такая система присутствует, но она несовершенна и требует своей доработки: актуальны вопросы точности и объективности оценивания результатов обучения студентов, соответствия заданий в тестовой форме критериям стандартизации тестов. Отсутствие методических документов (инструкций, кодификатора), регламентирующих процедуру проведения тестовых мероприятий, приводит к ошибкам в организации и проведении тестирования. Несогласованные действия организаторов и участников тестирования становятся причиной необъективного оценивания результатов обучения. В связи с этим, стало важным систематизировать и структурировать процесс организации и проведения тестовых мероприятий. Важным стало изучение качественных характеристик самих тестовых заданий, используемых в настоящее время, их организация в тесте. Запрос кафедры ИЯ ИК на эффективные и технологичные тестовые задания выявил пробелы в области оценивания результатов обучения студентов. Востребованность изучения методических вопросов и практические решения данных проблем являются основным обоснованием актуальности рассматриваемой темы. Исследование процесса оценивания результатов обучения студентов института Кибернетики за время организации образовательного процесса по насто-

ящей рабочей программе «Иностранный язык» не проводилось.

Не вызывает сомнения тот факт, что иностранный язык играет важную роль в современном мире и образовании. «Иностранный язык» является обязательной дисциплиной в течение четырех семестров для направлений бакалавриата ИК ТПУ в области информационных технологий, автоматизации машиностроения, разработки художественного дизайна, стандартизации и метрологии. Владение иностранным языком, в частности английским, позволяет студентам получать информацию о научных достижениях «из первых рук», свободно общаться с иностранными студентами, получать обучение за рубежом. Обучение в рамках данной дисциплины предусматривает системное проведение текущего, промежуточного (семестрового) и итогового контролей. Также осуществляется разовый первичный контроль (входное тестирование) с целью распределения студентов по подгруппам в соответствии с выявленным исходным уровнем владения иностранным языком (основной, повышенный, высокий уровни, согласно требованиям Общеввропейской шкалы).

Оценка знаний по дисциплине «Иностранный язык» проводится в виде диктантов, самостоятельных лабораторных работ, текущих и промежуточных контролей по изученным темам, а также путем сдачи экзамена в конце четвертого семестра (итоговый контроль).

Использование в вузе различных систем многоэтапного контроля и оценки качества учебных достижений студентов вызывает необходимость создания системы для их независимой оценки. Должны быть представлены основные характеристики системы оценки результатов обучения, а именно основные подходы к разработке инструментария, характеристике проверочных работ, процедуре проведения и представлению результатов.

Вопрос о целесообразности описания и разработки методических приемов, способов, форм контроля результатов обучения иноязычному общению студентов технического вуза, на наш взгляд не вызывает сомнения, поскольку предполагается, что структурирование системы контроля на кафедре ИЯ, разработка, соответствующих нормативных и методических документов, материалов для проведения, в частности итогового контроля (экзамена) в форме тестирования, приведет к совершенствованию организационной структуры лингводидактического тестирования в целом.

Планирование, разработка и создание оптимальной системы учебно-методической документации, средств обучения и оценивания результатов обучения (контроля), необходимых для эффективной организации образовательного процесса в рамках времени и содержания, определяемых образовательной программой вуза, позволят обеспечить и реализовать вышеизложенные теоретические положения о составе и структуре методического обеспечения тестирующих мероприятий.

Отметим, что эффективность диагностики и контроля знаний студентов невозможна без получения достоверной

информации о дидактическом процессе в целом, неотъемлемым компонентом которого является применение технологий SWOT-анализа.

Проведение тестовых испытаний и непосредственно разработка тестовых заданий — важный процесс, который связывает основные функции преподавания: планирование, организацию, контроль, мотивацию, регулирование. Каждая из этих функций в определенных условиях может быть предопределена факторами внешней и внутренней среды, воздействующими на педагогический процесс. Такие факторы становятся условиями, создающими неопределённость. Таким образом, проблема разработки системы независимого контроля в виде комплекта оценочных средств в условиях неопределённости весьма актуальна, так как полностью ограничиться от воздействий факторов внешней и внутренней среды невозможно [5].

Метод SWOT-анализа способен эффективно помочь в этом и широко используется педагогами во всем мире. Современный преподаватель обязан в совершенстве владеть этим методом. Анализ сильных и слабых сторон педагогических ситуаций — очень важное направление в деятельности педагога при принятии педагогических решений.

В контролируемых педагогических измерениях, резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что преподаватель должен уметь определять, какими сильными сторонами обладает применяемый им метод контроля, не только видеть, но и признаваться в слабых его сторонах. Он должен осознавать, какие у проводимой им тестовой процедуры существуют благоприятные возможности, и принимать в расчет те факторы угрозы, которые могут помешать извлечь выгоду из благоприятных возможностей. Для того чтобы справляться с угрозами и использо-

вать существующие возможности, недостаточно просто знать о них. Если, например, преподаватель-разработчик тестовых заданий знает об угрозе, но не противостоит ей, он может не добиться нужных результатов контролирующего мероприятия. С другой стороны, преподаватель может владеть информацией о новых возможностях, но не иметь ресурсов для их реализации.

В нашем случае, качественный анализ перспектив развития тестовой системы контроля знаний студентов по иностранному языку, проводился с целью выяснения особенностей деятельности кафедры ИЯ ИК в этом направлении, открывающихся перед нами возможностей и надвигающихся угроз. Сила и слабость организационной структуры педагогических измерений на кафедре должны оцениваться в контексте ее конкурентоспособности. Анализ SWOT поможет развить понимание тех обстоятельств, в которых действует существующая организационная структура. Этот метод поможет сбалансировать наши внутренние сильные и слабые стороны с теми благоприятными возможностями и факторами угрозы, с которыми придется столкнуться в процессе совершенствования системы итогового контроля (экзамена). Данный анализ поможет определить не только возможности корректировки организационной структуры тестового контроля, но и все доступные преимущества перед другими средствами контроля.

Таким образом, этот метод поможет выявить ключевые факторы успеха проведения экзамена по иностранному языку в институте Кибернетики в виде тестовой процедуры. Использование SWOT-анализа обеспечит выбор рациональных решений для создания более совершенной организационной структуры итогового контроля.

Описание факторов подготовленного нами SWOT-анализа представлено во второй части статьи.

Литература:

1. Маркова, Н. А. К вопросу о создании объективной системы оценки качества образования в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 9 — с.1123
2. Маркова, Н.А. About principles of language-competence evaluation in higher education // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 824.
3. Белоногов, И.А. Обобщение опыта создания и использования контролирующих программ при преподавании профилактических дисциплин // Тезисы докладов научно-методической конференции «Актуальные вопросы преподавания военных дисциплин». — январь 2013. — с.9. URL: file:///K:/201304151302432.pdf
4. Образовательные стандарты национального исследовательского Томского политехнического университета. URL: www.tpu.ru
5. Амирова, М. Ф. Использование SWOT — анализа при принятии управленческого решения на примере ОАО АНК «Башнефть» // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». — март 2014. URL: http://www.scienceforum.ru/2014/519/597

Из опыта реализации принципов лингводидактического тестирования в техническом вузе (часть 2)

Маркова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: SWOT-анализ, результаты обучения, эффективная стратегия педагогических измерений.

Вопросы совершенствования организационной структуры контролируемых мероприятий в форме тестирования на кафедре иностранных языков института Кибернетики Томского политехнического университета (ИЯ ИК ТПУ) поставили перед нами следующие задачи:

- провести подробный анализ нормативных и методических документов кафедры по дисциплине «Иностранный язык» и ее основных показателей педагогических измерений;
- провести SWOT-анализ системы контроля учебных достижений студентов ИК, выбрать наиболее рациональный план и порядок, оценить его затраты и эффективность;

– рассчитать организационно-информационное обеспечение реализации предложенных мероприятий по совершенствованию.

Ниже представлен подготовленный нами SWOT-анализ.

SWOT-анализ системы оценивания результатов обучения (контроля учебных достижений) студентов ИК по дисциплине «Иностранный язык»

Внутренняя среда	Сильные стороны (S)	Слабые стороны (W)
	Заинтересованность в объективных результатах Готовность руководства к изменениям Наличие собственных рабочих ресурсов Готовность и желание работать Наличие в вузе ресурсов (материально-техническая база) и структур, имеющих опыт проведения педагогических измерений	Слабая заинтересованность руководства Некомпетентность руководства Зависимость от недостаточной методической базы Отсутствие специалистов-тестологов Низкое качество организации тестовых материалов Отсутствие взаимопонимания с другими преподавателями (неприятие тестовой системы контроля) Неподготовленность студентов к измерениям Низкая мотивация студентов Недостаток ресурсов (трудовых, технических, времени) Отсутствие внешней независимой экспертизы тестовых материалов
Внешняя среда	Возможности (O)	Угрозы (T)
	Автоматизация процесса контроля (внедрение информационных технологий) Повышение надежности системы контроля Создание системы тестовых заданий согласно образовательным потребностям кафедры Разработка тестовых заданий, дифференцированных по степени сложности Снижение объективности оценивания тестовых заданий Математико-статистическая обработка результатов педагогических измерений В объективных результатах педагогических измерений заинтересованы преподаватели	Передача функций контроля (проведение мониторинга) другим структурам вуза Изменения в нормативных документах (положениях кафедры, приказах вуза) — изменения учебного плана, линейного графика Полное отсутствие инициативности, активности, самостоятельности и ответственности участников процесса педагогических измерений Срыв сроков создания, разработки тестовых заданий Нарушение регламента проведения тестовых мероприятий Несовершенная система защиты данных тестовых процедур (общий доступ к локальной и глобальной сети)

Итак, анализ внутренней среды образовательного процесса, сопоставление характеристик контролируемых измерений кафедры с характеристиками других структур вуза, а также рассмотрение внешних условий, предоставляющих определенные возможности и несущих отрицательные факторы, позволили провести SWOT-анализ. Таким образом, можно говорить об успешном первоначальном этапе разработки плана совершенствования педагогических измерений.

Выполнение процедуры анализа проблемной ситуации предполагает этап формирования решений, который заключается в формулировании целей педагогических измерений на планируемый период и определении средств их достижения.

Благодаря результатам SWOT-анализа, представленного выше, стало возможным сформировать каталог проблем, наиболее важных и кардинальных для организации эффективной системы контроля, проводимого на кафедре ИЯ ИК. На наш взгляд, наиболее значимая проблема, существующая на данный момент и оказывающая негативное влияние на эффективную организацию системы оценивания результатов обучения, заключается в низком качестве непосредственно организации самих тестовых материалов.

Для создания на кафедре эффективной системы проведения контроля учебных достижений необходимы квалифицированные преподаватели-разработчики, специалисты-тестологи. Разработка и планомерная реализация программ (системы курсов) повышения квалификации преподавателей кафедры, а именно проведение обучающих семинаров для преподавателей, создание рабочих групп (организаторов, разработчиков, экспертов, специалистов по статистической обработке данных). Помимо внутренней сферы огромное воздействие на качество организации контролируемых мероприятий оказывают внешние факторы. В качестве ключевых вопросов, оказывающих, на наш взгляд, влияние на выстраивание стратегии развития и совершенствования процесса контроля учебных достижений на кафедре ИЯ, можно выделить:

- слабое обеспечение информационной безопасности (надежность защиты тестовых данных);
- отсутствие внешней экспертизы тестовых материалов;
- отсутствие инициативности и активности самих преподавателей.

В настоящее время, исходя из наших ресурсных возможностей, разработанные для итогового и текущего контролей тестовые задания предъявляются в виде традиционного тестирования, которое проводится одновременно для всех групп студентов [1]. Важным внешним фактором, оказывающим влияние на качество педагогических измерений, на наш взгляд, становится автоматизация процесса контроля. При планировании и реализации программы внедрения информационных технологий, используя свои сильные стороны преподавателям кафедры необходимо воспользоваться этой от-

крывающейся возможностью: уже сейчас возможно привлечь студентов института Кибернетики, например кафедры АСУ, для создания автоматизированной системы проверки тестовых заданий, а в дальнейшем и для проведения итогового контроля. Приоритетной целью должна стать быстрота выполнения проверки тестовых заданий преподавателем.

С другой стороны, максимально эффективное использование имеющихся в нашем распоряжении технических ресурсов создадут быстро возрастающую зависимость жизнедеятельности кафедры от информационно-коммуникационного комплекса и от функционирования обеспечивающих его программно-технических средств и обслуживающего их персонала, которого всегда не достаточно [2]. Представляется, что за счет сильных сторон можно нейтрализовать существующие угрозы. Разработка локальных положений и актов кафедры, регламентирующих полномочия и ответственность сторон приведет к формированию положительного отношения к системе контроля достижений в целом, так и в частности к усилению роли тестовых заданий в этой системе. Активизация деятельности кафедры в этом направлении определит положительную динамику показателей успешности обучения студентов. Ведь помимо формирования компетенций ФГОС, которые представлены в первой части статьи, за успешность образовательных достижений мы принимаем конечный или прямой результат обучения в вузе, как совокупность знаний, умений и опыта практического применения, которыми должен владеть обучающийся, завершивший изучение какой-либо дисциплины [1]. Оценка результативности (степень и качество) познавательной деятельности студентов становится приоритетной и играет важную роль в развитии иноязычной профессиональной компетенции.

В целом, изменение подходов к существующей системе оценивания результатов обучения студентов повлечет результативное использование тестовых заданий, например в итоговом контроле.

Для комплексного подхода к анализу достижения поставленной цели необходимо учитывать как критерии, дающие возможность измерить результаты того или иного решения, так и ограничения, отражающие влияние внешних и внутренних факторов [3]. Таким образом, целесообразно отметить, что важнейшим этапом при выработке эффективной стратегии педагогических измерений, является стратегический анализ, который должен дать реальную оценку собственных ресурсов и возможностей применительно к состоянию (и потребностям) внешней среды, позволяет чётко определить, какие шаги могут быть предприняты для развития и совершенствования системы контроля и, на какие проблемы необходимо обратить особое внимание.

Совокупность регламентирующих учебно-методических документов, призванных обеспечить организационную и содержательную целостность системы, методов и средств оценивания результатов обучения по дисципли-

плине «Иностранный язык», определяет задачу разработки плана мероприятий с применением тестовых технологий.

Разработка списка стратегических мероприятий — это этап педагогических измерений, следующий за этапом SWOT-анализа. Необходимо ранжировать включенные в предварительный список мероприятия с точки зрения важности и возможности практической реализации. Важно исключить или объединить конкурирующие (несовместимые) стратегии, окончательно сформулировать

цели и определить задачи стратегических мероприятий. Конкретно определенные во времени цели позволят достичь поэтапного их достижения, сохранив тем самым устойчивый вектор развития и совершенствования системы оценивания результатов обучения на кафедре ИЯ ИК. Четкая комплексная программа действий по достижению желаемых результатов позволит систематично подойти к вопросу анализа и выбора стратегии, даст возможность увидеть полную совокупность возможных альтернатив достижения желаемых показателей [4].

Литература:

1. Маркова, Н. А. К вопросу о создании объективной системы оценки качества образования в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 9 — с.1123
2. Маркова, Н.А. К проблеме перспектив использования информационных технологий в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1223.
3. Амирова, М. Ф. Использование SWOT — анализа при принятии управленческого решения на примере ОАО АНК «Башнефть» // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». — март 2014. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/519/597>
4. Руководство по планированию, мониторингу и оценке результатов развития. — 2009. — с.22. URL: <http://web.undp.org/evaluation/handbook/Russian/pme-handbook-Russian.pdf>

Из опыта оценивания результатов обучения иноязычному общению студентов технического вуза: методы интерпретации результатов (часть 1)

Маркова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: *конструирование тестов, апробация, организация тестирования, критерии качества тестовых заданий.*

Разработка заданий в тестовой форме, тестовых заданий, тестов и их применение в процессе контроля знаний, умений, способов деятельности в целях развития мотивации студентов к освоению образовательных программ, обеспечения дифференциации оценки их учебной работы, организации самостоятельной работы приобретает приоритетное направление в образовательной деятельности вуза [1].

В состав учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык» института Кибернетики Томского политехнического университета входят контрольно-измерительные материалы (комплект тестовых заданий) в форме тестов для текущего и итогового контроля усвоения учащимися учебного материала дисциплины с применением традиционного тестирования. Конструирование тестов основано на разработке заданий в тестовой форме. К заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования [2]:

- правильность предметного содержания задания;
- логичность высказывания;
- правильность формы;

- краткость;
- правильность расположения элементов задания;
- одинаковость правил оценки ответов;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания.

По мнению В.С. Аванесова, к самым существенным относятся требования формы и содержания [3].

Мы используем задания открытой и закрытой формы, задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, задания на установление соответствия, а также задания на установление правильной последовательности. Короткие инструкции, общие для всех испытуемых, обычно помещаются перед заданием и по шрифтовому оформлению отличаются от содержательной основы задания и ответов к нему. Инструкции адекватны форме и содержанию задания. Перед каждой сменой формы задания пишется новая инструкция.

Задание формулируется в утвердительной, а не в вопросительной форме. Содержательную часть задания не

перегружена второстепенными деталями; она включает минимум ключевых слов, необходимых для правильного понимания задания, потому что формулировки заданий должны иметь однозначное толкование.

Немаловажное значение имеет шрифтовое оформление задания. Оно должно быть таким, чтобы суть задания понималась с одного взгляда. Традиционно текст задания пишется прописными буквами, а варианты ответов — строчными.

Правила оценки выполнения каждого задания разрабатываются вместе с тестом, они всегда одинаковы для всех испытуемых. Разработанные нами задания отчасти можно считать стандартизированными на основании представленных критериев их оценки. Чаще всего, за верный ответ принято давать один балл, за неверный — ноль. В таком случае сумма всех баллов, полученных студентом, равна числу его правильных ответов. Однако, можно использовать и другие шкалы оценок. Сумма баллов ассоциируется с уровнем знаний студента. Совокупность сумм баллов испытуемых используется для установления их рейтингов, то есть порядковых номеров, показывающих сравнительную оценку достижений в рамках данной группы.

Работа по созданию теста проходит поэтапно:

- отбор учебного материала, подлежащего тестовому контролю, и его спецификация;

- определяется круг тем, включаемых в тест, и относительное количество заданий, которым должен быть представлен каждый раздел курса. Содержание программного материала дисциплины разбивается на 5–6 смысловых блоков, примерно определяется содержательный вес каждого модуля так, чтобы процентное соотношение вопросов, формируемых по каждому блоку, соответствовало весу модуля.

- создание заданий в тестовой форме по всему курсу

Чтобы создать корректный тест по дисциплине, требуется немало времени, сил и средств. Хорошо составленный тест обеспечивает широту охвата содержания предмета и проверяет глубину знаний, полученных студентами, делает процесс оценивания результатов обучения объективным и диагностичным.

Эффективность внедрения результатов теоретических исследований будет определяться как разработанностью методических положений, так и их использованием в учебном процессе. С целью совершенствования системы оценивания результатов обучения необходимо пробное тестирование, предшествующее основному. Цель апробационного тестирования — проверка функционирования разработанных заданий (анализ тестовых заданий) и всего теста в целом, исследование системобразующих свойств теста, оценивание его надежности и валидности.

Использование результатов апробации для формирования независимого, объективного представления процесса оценивания могут стать основой для принятия решений лишь в том случае, если учтены следующие моменты:

- условия проведения апробации;
- разработка правильных инструкций для проводящих апробацию;

- подготовка качественных тестовых материалов.

Однако, возможности, появляющиеся после проведения апробации, обеспечивают использование и применение технологий обработки, оценивания, анализа и интерпретации результатов тестирования в качественных контрольно-измерительных материалах:

- переработка заданий по результатам апробации, в случае необходимости разработка новых заданий;

- оптимизация длины теста и времени его выполнения;

- оптимизация расположения заданий в тесте.

Несомненно, актуальным будет вопрос репрезентативности выборки, отражает ли она всю генеральную совокупность студентов.

Возможности широкомасштабной стандартизации (т.е. выполнение тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводится по единым правилам), а также экспертной апробации (одобрения теста авторитетной комиссией экспертов), несомненно, могли бы определить условия высокой эффективности применения тестовых технологий в учебном процессе.

Очевидно, при организации и проведении тестирования не должны возникать непредвиденных обстоятельств, снижающих надежность результатов выполнения тестов. Поэтому уже на этапе подготовки следует максимально стандартизировать условия, обеспечивающие единообразие процедуры тестирования, а также методов оценки их выполнения. Стандартизация процедуры тестирования требует разработки не только правильных инструкций для всех участников, выбора оптимального времени дня для проведения тестирования, создания подходящей окружающей обстановки и планирования размещения испытуемых для предотвращения списывания в процессе выполнения теста [2]. Важно продумать, как скомпоновать тестовые материалы для выдачи студентам. Следовательно, для обоснования качества тестовых материалов необходимо провести:

- комплексную независимую экспертизу тестовых заданий;

- тестологическую экспертизу тестовых заданий;

- сравнительный анализ результатов экспертиз с утверждением численных значений характеристик тестовых заданий и теста в целом.

В наше случае, качество измерительных материалов итогового контроля возможно установить путем проведения тестологической экспертизы тестовых заданий предыдущего года [4]. Анализ банка заданий для проведения итогового контроля на кафедре иностранных языков института Кибернетики Томского политехнического университета позволит провести расчет показателей качества тестовых заданий, используемых в прошлом году для проведения итогового контроля учебных достижений студентов 2 курса бакалавриата института Кибернетики. Расчет показателей качества, его надежности и стан-

дартной ошибки измерения позволит сделать сравнительный анализ результатов с утверждением численных значений характеристик тестовых заданий, использованных в прошлом году. Математико-статистически обработанные результаты проведенного итогового контроля помогут выявить значимые расхождения, оформить рекомендации по корректировке и доработке тестовых заданий и теста в целом. В целом, эти процедуры позволят разработать в дальнейшем измерительные материалы с высокими характеристиками качества тестовых заданий.

Отметим, что репрезентативность выборки апробации является важнейшим фактором, влияющим на обоснованность интерпретации результатов тестирования и качество измерений. Говорить о высокой объективности (надежности) результатов анализа приходится с осторожностью. Вероятность получения большой ошибки измерения очевидна, т.к. представленные тестовые материалы далеки по своим показателям от требований критериев качества [5]. Но, в целом, в целях прослеживания динамики развития, проведение сравнительного исследования и использование результатов тестирования представляется возможным.

Итак, нами проведена апробация письменной части экзамена студентов института Кибернетики.

Границы апробации:

- планирование экзамена осуществлялось в минимальном объеме

- проверялся процесс проведения письменной части экзамена и соответствие тестовых заданий целям оценивания результатов обучения

Результаты апробации:

- дата проведения — 16.06.2014 г.
- место проведения — ауд. 143 19 учебный корпус ТПУ
- участвовало — 75 студентов 2 курса уровня подготовки Pre-Intermediate
- время проведения (с инструктажем участников) — 55 мин.
- количество заданий в тесте 30 шт.

Итоги апробации:

- Для обеспечения контроля соблюдения процедуры проведения экзамена необходима инструктивно-методическая документация с описанием действий технического специалиста, организатора в аудитории и участником экзамена при техническом сбое в аудитории.
 - Необходима техническая подготовка аудитории, что обеспечит организационно-технологическое сопровождение части «аудирование» на экзамене.
 - Отсутствие инструктажа преподавателей по проверке выполненных заданий экзамена.
- Во второй части статьи наглядно представлены и приведены расчеты некоторых основных характеристик тестовых заданий итогового контроля (экзамена).

Литература:

1. Тестология в России: модели и методы тестологии. URL: <http://www.testor.ru>
2. Михайлова, Н.С., Муратова, Е.А. Хрестоматия по теории и практике педагогических измерений — Томск: Изд-во ТПУ, 2011. — 306 с.
3. Аванесов, В.С. Композиция заданий в тестовой форме: учебная книга. — 3-е изд., доп. — М.: Центр тестирования, 2002. — 240 с.
4. Маркова, Н. А. К вопросу о создании объективной системы оценки качества образования в вузе. // Молодой ученый. — 2015. — № 9 — с.1125.
5. Маркова, Н.А. About principles of language-competence evaluation in higher education. // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 824.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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