

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Нижевартовский государственный университет»

Кафедра иностранных языков

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием
«Образование на грани тысячелетий»

г. Нижневартовск, 6 ноября 2014 года



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2015

ББК 74.00я43
О-75

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор
Е.В.Ковалевская (ответственный редактор);
кандидат педагогических наук, доцент *Л.И.Колесник*;
кандидат педагогических наук, доцент *Н.В.Самсонова*

О-75 **Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики:** Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г.Нижевартовск, 6 ноября 2014 года) / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2015. — 339 с.

ISBN 978–5–00047–239–2

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавателей и учителей, посвященных рассмотрению и выявлению особенностей реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования, обобщению и распространению теоретико-методологического и практического опыта, результатов психолого-педагогических, лингвопедагогических и методических исследований в этой области.

Для преподавателей, аспирантов, учителей и студентов высших учебных заведений.

Ответственность за содержание статей несут авторы.

ББК 74.00я43

ISBN 978–5–00047–239–2

© Издательство НВГУ, 2015

I. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Е.В.Ковалевская

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРАВО НА САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВЫБОР

Не секрет, что новое поколение проживает часть своей жизни в дистанционном или виртуальном пространстве. Возникает вопрос: «Почему это происходит?».

Одной из причин этого называют неудовлетворенность молодых людей существующей реальностью — некомфортными условиями проживания, неподходящими партнерами по общению, недостаточными материальными ресурсами, что уводит их из реальной жизни в виртуальное пространство, где они в виртуальном времени могут строить свою виртуальную жизнь с виртуальными партнерами по общению. Это — объективная причина происходящего, и с этим нельзя не согласиться.

Тогда, почему двухлетний ребенок, еще только начинающий говорить и не понимающий несовершенства реальной жизни, тянется к родительскому планшету, который помогает ему самостоятельно выбрать виртуальное пространство, и в виртуальном времени проживать свою виртуальную детскую жизнь? Значит, есть еще причина обращения нового поколения к виртуальному миру? Положительный ответ на этот во многом риторический вопрос, дает обращение к вышеназванным словам: «самостоятельно выбирать». Именно самостоятельный выбор обеспечивает заинтересованное протекание процесса познания, стимулирующего «энергию мысли» ребенка и стимулируемого этой «энергией мысли». Это — субъективная причина происходящего. И с этим тоже нельзя не согласиться.

Так, даже двухлетний малыш подсознательно стремится определить себя в этом Мире в трех основных «царствах философии» — его категориях: в пространстве (виртуальном), во времени (виртуальном), объединению или интеграции [1, с. 453] которых способствует энергия (виртуальная) его мысли, что поддерживает его физическое (биологическое) развитие, его духовное развитие, его интеллектуальное развитие — его рост и жизнь на Земле.

Как к этой жизни в виртуальном пространстве и виртуальном времени относятся родители? Чаще — крайне отрицательно. Ведь они, в первую очередь, заботятся о том, чтобы их ребенок хорошо ел, вовремя пил, спокойно спал, то есть они подсознательно, не будучи врачами и биологами, обеспечивают функционирование процессов метаболизма, обмена веществ в организме ребенка, поддерживая тем самым его жизненную энергию, его физическое развитие, его жизненные силы. Они — биологические родители ребенка, и поэтому, с позиции биологии, думают, в первую очередь, о поддержании физической энергии организма своего ребенка.

Кто же является духовными родителями ребенка? Духовными родителями ребенка обычно называют крестную мать и крестного отца ребенка, которые, казалось бы, с позиции духовности, должны поддерживать духовную энергию ребенка, также жизненно важную. Но все это «казалось бы», так как в реальной биологической жизни у духовных родителей на это просто нет времени.

Кому же отводится роль интеллектуальных родителей? Это, видимо, учителя, которые призваны заботиться об интеллектуальном развитии ребенка, о том, как направить его процесс познания в нужное русло, стимулировать энергию его мысли, поддерживающую его жизненную и духовную силы.

Справляется ли с этой задачей современный учитель, организует ли он на занятиях условия, моделирующие процесс познания ребенка в ходе постановки проблемных задач, учитывает ли он познавательные-коммуникативные потребности и возможности ребенка, реализует ли он субъектно-субъектные отношения в процессе обучения? Помнит ли учитель о том, что процесс обучения должен быть нацелен на развитие творческого мышления ребенка, его творческой личности, творческих межличностных отношений

в процессе совместной творческой деятельности [3, с. 4] при постановке и решении проблем на разных уровнях проблемности? Не всегда. Кто же в этом виноват, и что с этим делать?

Вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?» мы задаем себе и другим в течение всей нашей жизни.

Если учитель в ходе своей подготовки в вузе изучает только теорию проблемного обучения, если в школе он работает по традиционным учебникам, если на курсах повышения квалификации он постигает цели современного образования, без уточнения того, «как» именно добиться желаемого результата, сможет ли он использовать в своей практике проблемное обучение, ориентированное на творческое развитие ребенка? Значит на вопрос «Кто виноват?» нет смысла искать однозначный ответ.

Попытаемся ответить на вопрос «Что делать?». Что делать, если наш ребенок проводит часть своей жизни в виртуальном пространстве, в виртуальном времени, с виртуальными друзьями, а ни биологические родители, ни крестные родители, ни интеллектуальные родители (учителя) не обладают необходимой энергией для того, чтобы перевести ребенка из виртуальной жизни в реальную жизнь? Может быть, уважая самостоятельный выбор ребенка жить в виртуальном времени и в виртуальном пространстве, общаясь с виртуальными друзьями, направить энергию его мысли в новое информационное поле, продуктивный контакт с которым способствовал бы развитию его творческого мышления, его творческой личности, его творческих межличностных отношений с «друзьями в сети».

Если для нашей литературной традиции привычными являются вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?», то вопрос «Как делать?», к сожалению, не был задан великими классиками. И совсем не «квартирный вопрос» является источником наших временных неудач, а лишь отсутствие должного интереса целых поколений к решению вопроса не «Что делать?», а «Как делать?».

Видимо, нужно «ненавязчиво» попытаться подключиться к процессу общения детей в сети Интернет и «аккуратно» постараться организовать процесс творческого общения по решению творческой задачи, то есть гармонизировать процесс творческого общения с процессом творческого мышления, которые могут осуществляться в пять этапов [4, с. 194].

Но, как эти пять этапов процессов мышления и общения могут реализоваться на практике? Так, например, подготовка и проведение летней лингвистической программы Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» может быть построена в логике следования пяти этапов мыслительного процесса с использованием сети Интернет. Вот уже несколько лет существует группа в «ВКонтакте», называемая «ВКонтакте LS friendship», объединяющая 165 воспитанников и педагогов Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт». Приведем в качестве примера пять этапов решения творческой задачи по подготовке музыкального спектакля на английском языке:

На первом этапе — этапе постановки проблемы с помощью формулировки проблемной задачи и возникновения проблемной ситуации — администратор группы может объявить конкурс на выбор спектакля для летней лингвистической программы. При выборе спектакля учитывается ряд критериев: соответствие возрасту и языковой подготовке участников группы (первая волна-смена — учащиеся начальной и средней школы, вторая волна-смена — учащиеся средней и старшей школы); новизна для участников группы (было уже поставлено 25 спектаклей); наличие источников информации — сценарий или пьеса на английском языке, музыкальное оформление, фильм или мультфильм с субтитрами и т.д.

На втором этапе — этапе поиска решения проблемы *на базе имеющейся информации* — каждый участник группы предлагает известные ему варианты. Таким образом, он не выходит за пределы известной ему информации, и самостоятельно осуществляет аргументированный выбор, исходя из заданных критериев. Администратор группы может организовать обсуждение предлагаемых вариантов музыкальных спектаклей, соответствующих вышеназванным критериям с возможным голосованием за тот или иной вариант.

На третьем этапе — этапе поиска решения проблемы *на основе нахождения новой информации* — продолжается поиск вариантов. Каждый участник группы сравнивает свой, известный ему вариант, с неизвестными ему вариантами, предложенными другими участниками группы, ищет новую информацию о незнакомых ему спектаклях, и выбирает вариант — свой или новый. Таким образом, каждый участник группы должен выходить за пределы

известной ему информации и самостоятельно осуществлять аргументированный выбор варианта на основе заданных критериев. Администратор группы должен организовать обсуждение предложенных аргументированных вариантов музыкальных спектаклей с последующим голосованием. Вполне естественно, что музыкальный спектакль должен выбираться большинством голосов.

На четвертом этапе — этапе решения проблемы — администратор группы по итогам голосования должен объявить название выбранного спектакля и предложить участникам группы приступить к подготовке спектакля: выбрать желаемую роль, придумать костюм и реквизит, высказать предложения по декорациям и дополнительному музыкальному оформлению спектакля и др. Участники группы могут высказать и обосновать свои пожелания, которые должен обобщить администратор группы и объявить об этом в группе.

На пятом этапе — этапе контроля решения проблемы и возникновения новых проблем для решения — администратор при содействии самых активных участников группы модерирует обсуждение, подводит итоги предварительной работы по выбору и подготовке спектакля, объявляет решение творческой задачи: выбор спектакля и музыки; предполагаемое распределение ролей; выбор костюмов, декораций, света. Важным здесь является стремление администратора группы к постепенному повышению уровня проблемности [2, с. 117], когда участник группы сам формулирует проблему (задачу), находит решение, решает и сам контролирует правильность этого решения. На этом этапе новой проблемой для решения может стать проблема перехода от виртуального времени, виртуального пространства, виртуальных партнеров по общению, от виртуальной энергии мысли к реальному времени, реальному пространству, реальным партнерам по общению, реальной энергии мысли, пульсирующей в реальном времени и в реальном пространстве.

И когда вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?» отойдут на задний план сцены, на авансцене прожекторами высветится ответ «Как это делается!». Здесь мы попытались показать, как можно интегрировать проблемное и дистанционное обучение, предоставляя каждому право самостоятельного выбора времени и пространства для поддержания энергии мысли в бесконечном процессе познания Мира и себя в этом Мире.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2001.
2. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: Издательство Пермского ГТУ, 1994.
3. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации — учителей и преподавателей иностранных языков). Издание 3-е, доп., испр. перераб. М.: Издательство «Спутник+», 2013.
4. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к кн. В.Оконя. Основы проблемного обучения. М: Просвещение, 1968.

А.Ю.Акмалов, А.Н.Крайторов

ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время в эпоху стремительных перемен, происходящих практически во всех сферах жизни российского общества, огромную роль приобретает задача модернизации образования. Для этого требуется развитие принципиально новых технологий, методов, основная цель которых — это повышение качества и объема образовательной деятельности.

Международная комиссия по вопросам образования/науки и культуры при ООН (ЮНЕСКО) констатирует значимость данного процесса и формулирует два базовых принципа, а именно: «образование для всех» и «образование через всю жизнь». Именно эти принципы являются декларативной основой решения совокупности проблем национальных образовательных систем. Для реализации этих принципов в Российской Федерации как инструментарий ЮНЕСКО предлагает третий — «образование на месте проживания». Этот принцип как раз и предусматривает возможность образования с использованием разнообразных информационных и коммуникационных технологий, то есть дистанционных технологий.

Учитывая большие территории, неравномерность распределения населения и различные временные пояса в России, данный

принцип является актуальным. В результате вопрос достижения цели модернизации образовательного процесса, а также внедрения и в практику педагогической деятельности дистанционных технологий стоит особенно остро.

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство [1, с. 11].

Совершенствование системы образования состоит не только в изменении ее организации, структуры и содержания учебных планов и программ, но и в развитии новых форм, средств и технологий обучения. Бурное развитие информационных технологий ставит перед образованием проблему использования новых технических средств, новых образовательных методик [1, с. 235].

Абсолютно ясно, что средства информатизации образования не должны внедряться просто взамен традиционных средств обучения. А они должны оказывать конкретное влияние на все компоненты учебного процесса, создавать объективные предпосылки для разработки принципиально новых технологий обучения.

Чтобы объективно показать роль и значение современных образовательных технологий дистанционного обучения, кратко рассмотрим аспекты жизни общества, связанные с информационными технологиями.

Итак, первый аспект — социальный. Данный аспект показывает современные потребности общества в массовом образовании. В последнее десятилетие для россиян становятся видны положительные социальные последствия внедрения и использования компьютерных и коммуникационных образовательных технологий, так как их использование в первую очередь приводит к ликвидации отставания отдаленных от столичных центров регионов России в плане свободного доступа к образованию и информации [2, с. 250].

Второй аспект — мировоззренческий, то есть связанный с необходимостью ликвидации сложившихся стереотипов, изменения взглядов на образование как устоявшуюся и неизменную систему.

Третий — методологический аспект, который вызван потребностью в концептуальном обосновании данных развивающихся средств образования.

Четвертый — это финансово-экономическая сторона развития дистанционного обучения. Современные образовательные организации, которые используют новые информационные технологии в обучении, вполне способны к самофинансированию за счет оплаты обучающимися образовательных услуг.

Пятый аспект — это дидактический аспект, который подразумевает, что материал для дистанционного обучения должен разрабатываться теми педагогами, кто имеет соответствующую подготовку, и соответственно может эффективно организовать процесс индивидуального обучения с использованием информационных технологий.

Таким образом, вышеназванные аспекты доказывают, что дистанционное обучение способно предоставлять педагогам, которые стремятся к постоянному развитию профессиональных качеств, возможность давать высококачественное обучение и повышать квалификацию в месте своего проживания и профессиональной деятельности в любой точке России.

Литература

1. Акмалов А.Ю. Современная парадигма педагогических технологий: Монография. Челябинск: Издательство «Околица», 2003.
2. Шмакова О.М. О роли дистанционного обучения, как одного из методов непрерывного педагогического образования // Российский научный журнал. 2009. № 5.

О.В.Ануфриева

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ

Современная система преподавания иностранного языка — это появление большого числа разновидностей форм дистанционного обучения с применением новейших инновационных технологий, которые представляют собой не только отдельные технические средства для передачи и обмена информацией, но и целостную систему методов обучения, направленных на развитие коммуникативных компетенций обучающихся. В свою очередь

новая модель образования в вузе представляется только с использованием таких инновационных технологий.

Стремительное увеличение количества сфер, видов речевой деятельности, для осуществления которых требуется владение иностранным языком, интеграция и интернационализация различных областей жизнедеятельности требуют от преподавателя не отставать от технического и технологического прогресса. Для оптимизации и достижения максимальной эффективности процесса образования сегодня используются дистанционные формы, которые позволяют получить необходимую информацию и образовательные услуги в любом доступном месте, не меняя свой образ жизни.

С 7 по 9 октября 2014 года в Москве проходил 1-ый Московский Международный Салон Образования (ММСО 2014), красной нитью которого было представление политики Министерства образования и науки Российской Федерации в сфере выявления и апробации инновационных технологий в образовании, в том числе и при обучении иностранному языку [2].

Большое количество представленных новых программ и проектов призваны помочь преподавателю создавать реальные и вообразимые ситуации общения на занятии по иностранному языку, используя при этом различные методы и приемы работы (дискуссии, ролевые игры, круглые столы, творческие проекты и др.).

Главная цель дистанционных форм обучения иностранным языкам в неязыковом вузе — формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение их практическому овладению языком.

Наиболее распространенными являются smart-технологии: форумы, вебинары, видео и аудио подкасты в асинхронном и онлайн режимах, видеоконференции, чаты, твиттеры, блоги, которые помогают смоделировать новый формат занятий, робототехника, позволяющая создавать творческие работы в формате 3D. В работе с smart-технологиями на первый план выходит самостоятельность студентов и организация учебной деятельности таким образом, чтобы, выполняя групповые или коллективные задания, учащиеся могли сосредоточить свое внимание не на форме высказывания, а на содержании. Важна при этом цель совместной деятельности — узнать новую информацию и зафиксировать, оценить ее, сообща обсудить проблемные задания, сопоставить

различные точки зрения, принять участие в дискуссии. В процессе выполнения интерактивных заданий студенты проявляют как раз свое творчество, а не являются пассивными исполнителями речевых действий.

Дистанционные формы обучения сегодня становятся одними из ведущих аспектов научной деятельности вузов и дают студентам неязыковых факультетов возможность принимать участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых в сети Интернет, участвовать в видеоконференциях и т.д. Использование нового формата обучения позволяет увеличить интерес молодой аудитории к проводимым занятиям, повысить их посещаемость, а также сэкономить время.

В этой связи, все больший интерес у современных преподавателей вызывает работа в системе on-line, так как у студентов повышается мотивация к изучению иностранного языка, формируются навыки межкультурной коммуникации, увеличивается их творческая самореализация. Дистанционные формы отлично подходят для ведения дискуссий, они действительно развивают речевые навыки студентов, активизируют использование ими лексики языка специальности. Студент имеет возможность подготовить ответ, проверить правописание и структуру предложений, используя более сложные, развернутые конструкции, которые впоследствии переносит и в речь. Посредством on-line общения снимается психологический барьер, и студенты перестают бояться иностранного языка.

Дистанционные формы обучения являются эффективным инструментом для организации работы богатыми демонстрационными средствами для показа информации в любом формате, включая изображения и видео. Онлайн-занятия позволяют охватить огромную аудиторию и использовать максимум возможностей «электронного» обучения.

Таким образом, дистанционное образование (ДО) при обучении иностранному языку отличается от традиционных форм следующим:

- возможностью заниматься в удобное для себя время в удобном месте и ритме неограниченное время;
- большим охватом источников учебной информации, общением через сети друг с другом и с преподавателем;

— равными возможностями получения образования независимо от места проживания, что актуально для студентов заочного обучения;

— расширением роли преподавателя в сфере координации познавательного процесса, усовершенствовании преподавания, повышением творческой активности и собственной квалификации в соответствии с нововведениями и инновациями [1].

Использование на совершенно новом уровне дистанционных форм позволяет реализовывать компетентностный подход и обеспечивать интерактивность образовательного процесса, не менее 20—40% аудиторных занятий в зависимости от профиля подготовки, создавая специальную обучающую среду, что соответствует ФГОС ВПО.

Доступность в наше время инновационных технологий позволяет получить высшее образование и лицам с ограниченными возможностями и инвалидам, разрывая временные рамки занятия, получать нужную информацию, например, страноведческого, справочного или новостного характера и т.п.

Это делает ДО актуальным для современного российского образовательного контекста, поскольку способствует решению некоторых острых проблем.

При разработке дистанционных форм необходимо уделить особое внимание написанию точного алгоритма действий для учащихся, что позволит выполнять задания в любое время суток, и критериев, по которым потом будут оцениваться результаты их работы. Так как изучению теории отводится минимальное количество времени учебного процесса, то на студента возлагается обязанность самостоятельной подготовки, изучение специальной литературы. Очевидно, что успех от совместной деятельности преподавателя и студента во многом зависит от организации этой деятельности.

Итак, можно сделать вывод, что расширение современных информационных технологий приводит к стиранию границ между традиционным очным обучением и дистанционным. В современном процессе обучения уже можно с уверенностью сказать, что очное образование невозможно без технологий дистанционного обучения.

Таким образом, при ДО появляется возможность создать благоприятные условия для обучения студентов, которые влияют на

формирование и поддержание их мотивации к изучению иностранного языка; помогают раскрыть и расширить возможности обучающихся при работе с информацией, что способствует развитию их инновационного мышления; усиливают желание коллективного обучения в сотрудничестве и формируют языковую и коммуникативную компетенцию.

Литература

1. Ануфриева О.В. Использование дистанционного образования при обучении иностранному языку // Высшее образование XXI в.: Мат-лы V международной научно-практической конференции (18 декабря 2013 г.) / Отв. ред. Л.М.Кобрина. СПб: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2014.
2. 1-ый Московский Международный Салон Образования (ММСО). URL: <http://www.mmco.pf>

О.С.Виноградова

ПРОБЛЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Результаты международных исследований в области математического и естественнонаучного образования (TIMSS) и чтения (PIRLS) показывают, что средний уровень подготовки российских школьников по традиционным критериям устойчиво превышает средние международные показатели. Российские одаренные школьники показывают хорошие результаты на международных олимпиадах. Вместе с тем для отдельных территорий и групп детей существуют риски неравенства в доступе к качественному образованию. Речь идет, прежде всего, о слабо населенных территориях с малокомплектными школами, в которых сложно обеспечить необходимый уровень и качество образования. Результаты международных сопоставительных исследований PISA показывают отставание российских подростков от сверстников из большинства развитых стран мира по ключевым для формирования функциональной грамотности направлениям, в том числе по владению умениями применять полученные знания на практике. Это во многом является следствием недостаточного распространения

деятельностных (проектных, исследовательских) образовательных технологий и слабого развития профильного образования, особенно в области естественных наук и технологии. При этом остается актуальной задача повышения уровня обучения также в таких областях как искусство, социальные науки, иностранный язык и т.п. Это связано с тем, что существующий механизм обновления содержания образования нуждается в дополнительной настройке, в повышении гибкости и оперативности [1].

Повышение качества в последние годы пришло в противоречие с расширением доступности профессионального образования — в колледжи и вузы поступают десятки тысяч выпускников школ с низкими баллами ЕГЭ. Все российские школы подключены к сети Интернет. Существенно улучшилось обеспечение школ современным информационно-технологическим оборудованием [1].

Таким образом, в современных условиях на передний план выходит необходимость разработки системы качества обучения, включающей инновационный учебный процесс, направленный на дальнейшую индивидуализацию, с использованием интернет технологий для большей доступности обучения, а также развития сферы непрерывного образования, развития образовательной среды, дальнейшей индивидуализации образовательных программ. Реализация таких целей потребует решения конкретных задач и создания механизмов реализации этих целей.

Доказывать продуктивность проблемного подхода в обучении нет необходимости. Его эффективность доказывают многочисленные исследования теоретиков и практиков [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Развитие технологий влечет за собой перемены в содержании труда и методах его организации, что приводит к изменению требований, предъявляемых к специалистам.

Особое значение приобретают:

- способность к критическому мышлению;
- универсальные (широкие) знания;
- ключевые компетентности в области ИКТ;
- способность принимать решения;
- умение управлять динамичными ситуациями;
- умение работать в команде;
- навыки плодотворного общения.

В контексте современной проблематики возникает вопрос о том, каким образом возможно применить проблемный подход с использованием ИКТ не потеряв свойств того и другого? Как нынче модно говорить — найти синергии, позволяющие преумножить преимущества обоих.

В данном контексте, как представляется, необходимо остановиться на следующих проблемах, требующих всестороннего рассмотрения:

- каковы психолого-педагогические основания проблемного подхода в условиях его реализации в рамках ИКТ;
- каковы элементы и их свойства (изменяются ли они?) в условиях его реализации в рамках ИКТ;
- какова система взаимодействия проблемного обучения и ИКТ;
- создание модели проблемного обучения с применением ИКТ.

Проблемное обучение, по сути своей, отражает логику познавательной деятельности обучающегося, что абсолютно совпадает с той логикой, которой придерживается человек, осуществляя поиск, например, в Интернете.

Логика постановки проблемы в проблемном обучении	Логика работы с ИКТ
1) Интеллектуальное затруднение, осознание затруднения и формулировка проблемы, которую необходимо решить.	1) Осознание необходимости поиска информации по проблеме с использованием ИКТ.
2) Выдвижение предположений как гипотезы, определяющей направление наблюдения и сбор фактов.	2) Поиск информации с использованием ИКТ.
3) Анализ, аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов.	3) Анализ и использование информации, сопоставление и проверка подлинности источника.
4) Практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.	4) Проверка правильности гипотез.

Как видно, психологические основания познавательной и поисковой деятельности без использования ИКТ и с его использованием совпадают. Этот факт позволяет предположить, что использование ИКТ в обучающем процессе позволит использовать

ИКТ продуктивно и не вызовет препятствий и трудностей в применении, при условии, однако, что образовательная среда будет организована с учетом уровней проблемности, особенностей преподаваемых предметов.

Что же позволит обеспечить успешность применения проблемного обучения в ИКТ? Во-первых, это грамотность преподавателя, который определит степень использования ИКТ в обучении. Этот вопрос задает себе каждый преподаватель, т.к. материальное обеспечение процесса обучения также влияет на применение ИКТ. При наличии любых ИКТ преподаватель определяет цель обучения, которая может включать:

- обучение на расстоянии (дистанционная форма),
- обучение очное с ИКТ для интенсификации обучения.

Дистанционная форма — это целый комплекс, точнее среда, направленная на развитие и обучение с помощью технических средств, включающий специально организованное содержание, методы, способы обучения посредством ИКТ на расстоянии.

Очное обучение с ИКТ — это гармоничное сочетание очных средств и способов обучения с содержанием, обработанным с помощью ИКТ для интенсификации обучения, модернизации и, в конечном счете, повышения качества обучения.

Не секрет, что в современном мире уже невозможно обойтись без компьютеров, ноутбуков, планшетов. Особенно подвержены этой зависимости дети, которые не представляют своей жизни без ИКТ. Здесь важно отметить, что ИКТ в системе обучения всегда выступало и выступает как средство обучения, но, следует отметить, что ИКТ оказывает такое сильное влияние на современного человека, что оно начинает определять содержание. А содержание, заложенное в программное обеспечение, которое предлагают производители, посредством приложений, имеют привлекательную форму, отвечают требованиям клиентов, расширяют возможности, бесконечно предлагают новое, интересное содержание. Получается, что если в содержание обучения не заложить все эти свойства и принципы ИКТ, то для современного обучающегося, привыкшего к таким свойствам, процесс обучения будет казаться не столь привлекательным. Всем преподавателям хорошо известна ситуация, когда на уроке ученики отвлекаются на мобильные

телефоны. Делайте выводы сами, что им интереснее — урок или мобильное приложение?

Каков выход? Поставить ИКТ на служение образовательному процессу. Преподаватель той или иной дисциплины должен стремиться соединить содержание предметной области, дидактические свойства ИКТ, а также, что немаловажно, научить использовать ИКТ во внеучебное время в учебных целях.

Примером в дисциплине иностранный язык я могу привести те механизмы, которые можно использовать в каждодневной работе. Это целый арсенал, который можно найти как в интернете, так и в мобильных приложениях:

- тестирование уровня владения иностранными языками в соответствии с Европейской шкалой владения иностранным языком;
- интерактивные обучающие среды (приложения к современным учебным пособиям, включающие аудио, видео материалы, интерактивные способы освоения языка, сочетающиеся с материалом учебника, среды в интернете);
- аутентичные аудио и видео материалы в Интернет;
- справочные материалы (словари онлайн, оффлайн, страноведческие сведения);
- онлайн обучение через Интернет (скайп, например);
- дистанционное обучение;
- электронные учебники и учебные пособия, созданные на основе различных оболочек.

Следует отметить отдельно, что если преподаватель способен погрузиться, хотя бы ненадолго в исследования этих сред, то он обнаружит много нового, не только для себя, но и для своих учеников. Это, несомненно, облегчит ему работу, поднимет авторитет среди учащихся, позволит почувствовать уверенность в себе, а также он почувствует, что ему легко управлять учебным процессом. Дидактические свойства ИКТ полностью совпадают с целями личностного роста и обучения.

В заключение хотелось бы отметить, что одними из целевых индикаторов (показателями) Государственной Программы развития образования до 2020 являются: удельный вес числа электронных инструктивно-методических и научно-методических ресурсов, разработанных в рамках Государственной программы, к которым

предоставлен доступ в сети Интернет, в общем числе электронных инструктивно-методических и научно-методических ресурсов, разработанных в рамках Государственной программы [1]. Так вот, именно на эти показатели и следует ориентироваться в дальнейшей деятельности.

Литература

1. Государственная программа РФ «Развития образования» на 2013—2020 гг. URL: <http://base.garant.ru/70379634/>
2. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М., МНПИ, 2000. 226 с.
3. Ковалевская Е.В. Перспективные направления в обучении иностранному языку на основе проблемного подхода // Пути повышения качества образования в XXI веке. М., 1999.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., 1997.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
8. Махмутов М.И. Еще раз к вопросу о проблемном обучении // Политическое самообразование. 1984. № 2.
9. Самсонова Н.В. Проблемность как главное условие обучения, воспитания и развития личности // Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: В 3-х кн. / Под ред. Е.В.Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.

С.В.Иванова

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ: ОТ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ К МЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Противоречие Российского образования состоит в разрыве между потребностью быть включенным в мировые образовательные системы (очные и дистанционные) и отсутствием должных условий для обучения, порой заключающихся даже в отсутствии достаточного количества зданий и помещений, которые бывают и неотапливаемы и не снабжены теплыми местами общего пользования.

Тем не менее, даже в отдаленных районах появляется мобильная связь, а вместе с ней — интерес и потребность населения, как взрослого, так и обучающейся молодежи, к получению информации в целях образования и самообразования — формального, неформального и информального. Обновление мобильных устройств делает необходимым инновирование в педагогических технологиях их применения в образовательном процессе.

Мобильное обучение тесно связано с электронным и дистанционным обучением, отличием является использование мобильных (легких переносных) устройств (мобильных телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров). Обучение проходит независимо от местонахождения и происходит при использовании портативных технологий. Иными словами, мобильное обучение уменьшает ограничения по получению образования по местонахождению с помощью портативных устройств (ru.wikipedia.org). Стремясь обеспечить привлекательность учебного процесса и использовать мобильность доставки информации, педагоги развивают мобильное обучение с помощью имеющихся у большинства участников образовательного процесса портативных устройств, стремительно технически обновляющихся медиаустройств.

Аргументом в пользу мобильного обучения является то, что оно удобно для следующих групп людей:

- 1) лиц с ограниченными возможностями,
- 2) жителей отдаленных российских регионов, которые не всегда могут своевременно доехать до места учебы ввиду погодных и климатических условий,
- 3) обучающихся, которые ввиду сокращения или реорганизации образовательных учреждений лишаются доступности места учебы вблизи места жительства и вынуждены тратить много времени на дорогу (чтобы использовать время продуктивно, в пути можно выполнять задания с помощью планшета);
- 4) обучающихся системы профессионального образования, кто, находясь на производственной практике, не всегда имеют возможность получить очную консультацию при выполнении курсовых и выпускных квалификационных теоретических заданий и др.

Внедрение мобильного обучения зависит от материальных факторов, от психологических и интеллектуальных характеристик субъектов образовательного процесса (интереса и склонности

педагогов и обучающихся к мобильному общению и обучению), от общего решения группы (класса) пользоваться мобильными устройствами при обучении, от свойств профессиональных и предметных знаний, которые можно освоить средствами мобильного обучения и др.

Предметные области мобильного обучения практически не ограничены: имеются разработанные технологии мобильного обучения в сфере музыки, математики, физики, иностранных языков и др. Уровни образования также не ограничены — от школьного до постдипломного, включая неформальное и информальное образование. Так, использование облачно-ориентированных и планшетных устройств в музыкальном (художественном) образовании ставит принципиально новые задачи, которые требуют новых технологических решений, создают необходимость поиска подходов к организации учебного процесса, а также оптимального соответствия между сложившимися традициями и использованием новых информационных технологий обучения музыке и хореографии [7].

Очевидно, что для использования новых возможностей мобильного обучения в учебном процессе необходима организационная, исследовательская и методическая работа по внедрению современных стратегий, форм и методов мобильного обучения в учебный процесс. Внедрение мобильных технологий в образование позволяет участникам образовательного процесса не только свободно перемещаться, но и расширяет рамки учебного процесса за пределы стен учебного заведения; дает возможность учиться людям с ограниченными возможностями; учебные материалы легко распространяются между пользователями благодаря современным беспроводным технологиям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi); информация в мультимедийном формате способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к образовательному процессу [1, 2, 4].

Однако, несмотря на многие очевидные преимущества использования современных средств коммуникации в обучении (так же и в будущем, когда преподаватели и студенты больше не будут ограничены возможностью учить и учиться в определенном месте и времени), все больше как негативная тенденция отмечается появление у современных школьников так называемого

клипового мышления вследствие использования мобильных устройств.

В переводе с англ. «clip» — «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка». В актуальном понимании слово «клип» рассматривается не только как музыкальная нарезка или видеоряд, а все чаще рассматривается в контексте стиля мышления. Сам термин «клиповое мышление» в философско-психологической литературе появился еще в конце 90-х гг. XX в. и обозначал особенность человека воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа (отсюда и название). Первоначально именно СМИ, а не всемирная сеть выработали универсальный формат подачи информации — так называемую последовательность актуальных клипов. Клип, в данном случае — это короткий набор тезисов, подающихся без определения контекста, лишь в силу своей актуальности [6].

Формат СМИ, опосредованно внедряющий клиповое мышление, заставляет мозг совершать фундаментальную ошибку осмысления — считать события связанными, если они имеют временную близость, а не фактологическую. Поэтому не удивительно, что появление клипового мышления — это ответ на возросшее количество информации. В этом контексте очень показательна теория этапов развития цивилизации М.Маклюэна: «...общество, находясь на современном этапе развития, трансформируется в «электронное общество» или «глобальную деревню» и задает, посредством электронных средств коммуникации, многомерное восприятие мира. Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры» [1, 2, 4].

В более широком смысле за рубежом «клиповое мышление» рассматривается как «клиповая культура», американский футуролог Э.Торфлер рассматривает ее как принципиально новое явление в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на «слайд-шоу информационных отрезков» и комфортной для людей соответствующего склада ума [4, 9]. Отметим, что школьные учителя указывают на увеличившиеся количество в среде учеников, так называемых кинестетиков и визуалов, в чем прослеживается влияние клип-культуры. Клип-культура формирует такие уникальные формы восприятия, как «зеппинг»

(от англ. zapping, channel zapping — переключение каналов телевизора), когда путем безостановочного переключения каналов телевидения создается новый образ, состоящий из обрывков информации.

В 2010 году культуролог К.Г.Фрумкин выделяет пять предпосылок, породивших феномен «клиповое мышление»:

1) ускорение темпов жизни и возрастание объема информационного потока, что вызывает потребность в выделении из потока информации квинтэссенции самой сути ее содержания;

2) потребность в актуальной информации и высокой скорости ее поступления;

3) увеличение разнообразия поступающей информации;

4) увеличение количества дел, которыми один человек занимается одновременно;

5) рост диалогичности на разных уровнях социальной системы [11].

Сопоставим выделенные различными учеными и практиками положительные (+) и отрицательные (–) стороны клипового мышления (см. Таблицу 1).

Таблица 1

**Сопоставление достоинств и недостатков
клипового мышления**

+ Достоинства клипового мышления	– Недостатки клипового мышления
<i>Клиповое мышление</i> может использоваться как защитная реакция организма на информационную перегрузку. Если учитывать всю ту основную и фоновую информацию, которую видит и слышит за день человек, то нет сомнений потребности в адаптации человека к новому миру.	В клиповом мышлении окружающий мир превращается в «лоскутное одеяло информации» — в лучшем случае и в «мусорную кучу» — в худшем.
<i>Клиповое мышление</i> — это вектор в развитии отношений человека с информацией, который имеет тенденцию к развитию.	У подростков и студентов «клиповость» проявляется более ярко: вместо многостраничной книги проще посмотреть в поисковой системе сжатую информацию или посмотреть художественный фильм.

<p>Клиповое мышление придает динамизм познавательной деятельности: возрастает скорость передачи информации и возрастает его порционность и сжатие. В этом кроме преимуществ, и недостатки.</p>	<p>Клиповое мышление предполагает упрощение информации и делает ее более поверхностной. Поверхностное мышление не только не развивает чувства, но и ухудшает память, потому что нет глубокого проникновения в суть вещей и явлений, то есть, нет понимания мироздания. Уже сейчас у самых молодых диапазон внимания гораздо ниже, чем у тех, кто старше двадцати. Это может плохо отразиться на разуме человека. В будущем очень понадобится способность принимать взвешенные решения и кооперироваться друг с другом.</p>
<p>Короткие предложения предполагают, что за ними стоит большой объем мыслей и информации.</p>	<p>У человека теряется способность к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек, потребление информации приравнивается к поглощению информационного суррогата.</p>
<p>Медиапубличность привлекает потенциальных обучающихся в образовательную организацию, имеющую положительный медиаимидж.</p>	<p>Медиапубличность позволяет на клиповом уровне негативным и поверхностным администраторам маскировать свои низкие мотивы привлечения обучающихся к недостаточно качественным образовательным проектам и программам.</p>

В связи с выявленными положительными и отрицательными чертами **клипового мышления** имеет смысл говорить о противоречии между клиповым и **понятийным мышлением**. Клиповое мышление оперирует не словами (они для него — тормоз), а образами. Это дает понимание, но без конкретики. В свою очередь, мышление дает конкретику, но оно слишком медленно и консервативно. Как считает В.Добровольский, скорость мысли **равновесного мышления** намного опережает скорость мысли мышления клипового. Интуиция в нем сочетается с конкретикой. При равновесном мышлении, эмоциональное возбуждение в голове останавливается и возникает явление «сверх проводимости» (отсутствует сопротивление, препятствующее перемещение мысли), и мысль

мгновенно перемещается в любую область субстанции «пространство-память», при этом время становится единым. Человек, владеющий равновесным мышлением, преуспеет в любой области человеческой деятельности. Особенно такое мышление нужно молодежи, у которой нет точки отсчета правильности. Она останется прежней, считает В.Добровольский, и сможет вести привычный образ жизни — смартфоны, телефоны, компьютерные игры, социальные сети и пр., но при этом, не будет происходить «убегания от реальности, так как она перестанет быть страшной» [3].

Мобильное обучение, несмотря на опасность крена в развитии клипового мышления, имеет большие перспективы. С другой стороны, поэтому уже сейчас нужно поставить вопрос о том, не теряем ли мы здравый смысл и можем ли мы сделать что-то, чтобы сохранить его. Клиповое мышление — это вектор в развитии отношений человека с информацией, который зародился относительно давно и имеет перспективу в будущем. Хотя есть причины, почему конфликт между традиционной культурой и клиповым мышлением проявился именно в школе. У людей будущего нет иных навыков работы с текстами, кроме конвертации их в практические инструкции и длинные тексты они не воспринимают. Увы, современной дидактике придется с этим считаться: не бороться с клиповым мышлением, приспособливая его под уже умирающую культуру, а использовать его особенности для учебного процесса. При этом потребуются учитывать следующие аспекты.

1. **Коммуникативный.** В пользу применения мобильных технологий говорит то, что учащимся необходимо предоставлять возможности находить друг друга и общаться на регулярной основе. Люди учатся друг у друга чаще, чем у любых других источников, и это остается неизменным. Мобильное обучение выводит преподавание и обучение за пределы физических ограничений учебного класса и образовательных ресурсов. Управление знаниями приносит информацию и знания любому человеку в любом месте незамедлительно и в режиме реального времени. Это характеризует мобильное обучение как более приемлемое. Мобильное обучение приобретает самоценность, становится частью культуры обучения, что является ключевым фактором успеха мобильного обучения.

2. **Социальный.** В мобильном учебном сообществе, когда учащемуся необходима информация, он может получить ее путем совместной работы с другими учащимися. С этой точки зрения обучение представляет собой не столько получение новой информации, сколько контакты с людьми, которые помогают поместить эту информацию в контекст и предлагают новые пути ее осмысления. Этот социальный аспект является центральным в том, каким образом происходит обучение в мобильном учебном сообществе. Фактически это — центральное свойство образовательной культуры.

3. **Культурологический.** Техника не может полностью заменить собой культуру обучения. Она представляет собой всего лишь инструмент, применяемый в учебном сообществе. Использование технических средств не побуждает учиться больше, но является отражением того, насколько активной могла бы быть культура обучения. Таким образом, технология мобильного обучения является зеркалом культуры организации в отношении обучения, а не стимулом для ее преобразования [5].

Напомним, что мы указывали на необходимость формирования равновесного мышления, и в связи с этим имеет смысл обратить внимание на определение медиакомпетентности, данное Р.Кьюби: медиакомпетентность/медиаграмотность (*media competence/media literacy*) — «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (*messages*) в различных формах» [Kubey, 1997, p. 2]. Вместе с тем, в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиакомпетентности/медиаграмотности, называя ее интермедиаальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ (L.M.Semali, A.W.Pailliotet) утверждают, что «*интермедиаальность*» бросает вызов преподавателям и студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» (Semali, Pailliotet). С другой стороны в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиакомпетентности (Хилько) [4].

Вслед за А.В.Фёдоровым [10], мы поддерживаем следующие выводы: 1) медиакомпетентность личности — это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели:

мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (по А.В.Фёдорову); 2) медиакомпетентность является основой формирования равновесного мышления.

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» применяют термины «медиакультура», «медиаграмотность», «медиаобразованность») присущи следующие характеристики:

1) мотивационная: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, отражающих:

— стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;

— стремление к художественным впечатлениям;

— стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;

— стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов и др.;

2) контактная: частые контакты с медиа информацией;

3) информационная: знания большинства базовых терминов, теорий, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивная: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации, то есть способность соотношения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста (По Усову);

5) интерпретационно/оценочная: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. В целом обнаруживается критическая автономия

личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей;

б) практико-операционная: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе — созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативная по развитию медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [10].

Эти характеристики необходимо учитывать педагогам, приступающим к включению мобильного обучения в образовательную практику [8]. И здесь речь идет не просто о создании привлекательных форм обучения, а о формировании равновесного мышления и интермедиальности.

Итак, мобильные устройства и беспроводные технологии станут в ближайшем будущем повседневной частью обучения, как внутри, так и вне аудиторий. Большинство обучающихся различных ступеней обучения технически и психологически готовы к использованию инновационных мобильных технологий в образовании, и необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала мобильного обучения. Решение этой задачи требует организационной усилий со стороны руководителей образования, исследовательской и методической работы ученых и преподавателей по внедрению стратегий, форм и методов мобильного обучения в учебный процесс как высших учебных заведений, так и образовательных организаций различного уровня [8].

Так, например, мобильное обучение может быть включено в образовательный процесс обучения сварщиков в системе СПО — в прилагаемой схеме включения интермедиальности показаны преобладающие формы обучения, его назначение и тип мышления.

1. Мобильные устройства: выполнение простых заданий по вариантам, суть которых — подбор режимов сварки (по телефону с помощью sms могут передаваться просчитанные или выбранные варианты правильных решений) — (преобладает клиповое мышление).

2. Дистанционный компонент обучения — выполнение курсовых работ, заданий по профессиональному модулю, теоретической части выпускной квалификационной работы — (понятийное мышление).

3. Дистанционный компонент этического воспитания и развития креативности в плане формирования личностных и общекультурных компетенций — использование социальных сетей для продвижения и рефлексивного анализа творческих проектов обучающихся (понятийное мышление).

4. Медийное сопровождение профессиональных и творческих конкурсов, коллективных массовых мероприятий (клиповое мышление).

Таким образом, в приведенном примере представлен формат дидактических условий для формирования равновесного мышления, так как предусмотренные в учебном процессе дистанционные технологии содержат задания как на использование клипового мышления в мобильном обучении, так и на формирование понятийного мышления с помощью широкого спектра медиасредств.

Литература

1. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение в современном образовании // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 113—118.

2. Гребёнкина Ю.В. Роль формирования современной медиасреды в формировании личности // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) Ежемесячный научный журнал № 4 / 2014 (часть 9). С. 18.

3. Добровольский В. Мышление клиповое, понятийное и равновесное // URL: <http://www.proza.ru/2014/04/30/258> (Дата обращения: 30.10.2014).

4. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова. Ульяновск, 2010.

5. Меркулов А.М. Обучение при помощи мобильных устройств — новая парадигма электронного обучения [Текст] / А.М.Меркулов // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 70—75. URL: <http://www.moluch.ru/archive/38/4333/>

6. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» — феномен современности 18 февраля 2013. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/258> (Дата обращения: 30.10.2014).

7. Помазенкова М.С. Облачно-ориентированные и мобильные технологии в системе профессионального музыкального образования / М.С.Помазенкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2014. № 167. С. 201—205.

8. Пономарева Ю.С. Использование мобильных технологий для проведения игр на местности при подготовке будущих учителей // Концепт. 2014. № 10 (октябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14261.htm>. Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. ISSN 2304-120X (Дата обращения: 31.10.2014).

9. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 557 с. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (Дата обращения: от 12.10.2014).

10. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // URL:<http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm> (Дата обращения: от 12.10.2014).

11. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Ineternum. 2010. № 1. URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm (Дата обращения: от 12.10.2014).

Г.М.Махмутова

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная жизнь предъявляет сегодня к человеку очень жесткие требования — это высокое качество образования, целеустремленность, креативность, умение общаться, самостоятельно находить новые нестандартные решения и т.д.

Одной из возможностей развития таких качеств у личности является проблемное обучение, способствующее активизации самостоятельной поисковой деятельности, видеть и решать проблемы.

Под проблемным обучением понимается такая организация учебного процесса, при которой, учебная информация должна вызывать в сознании обучающегося проблему, решение которой, требует активной мыслительной деятельности и новых знаний.

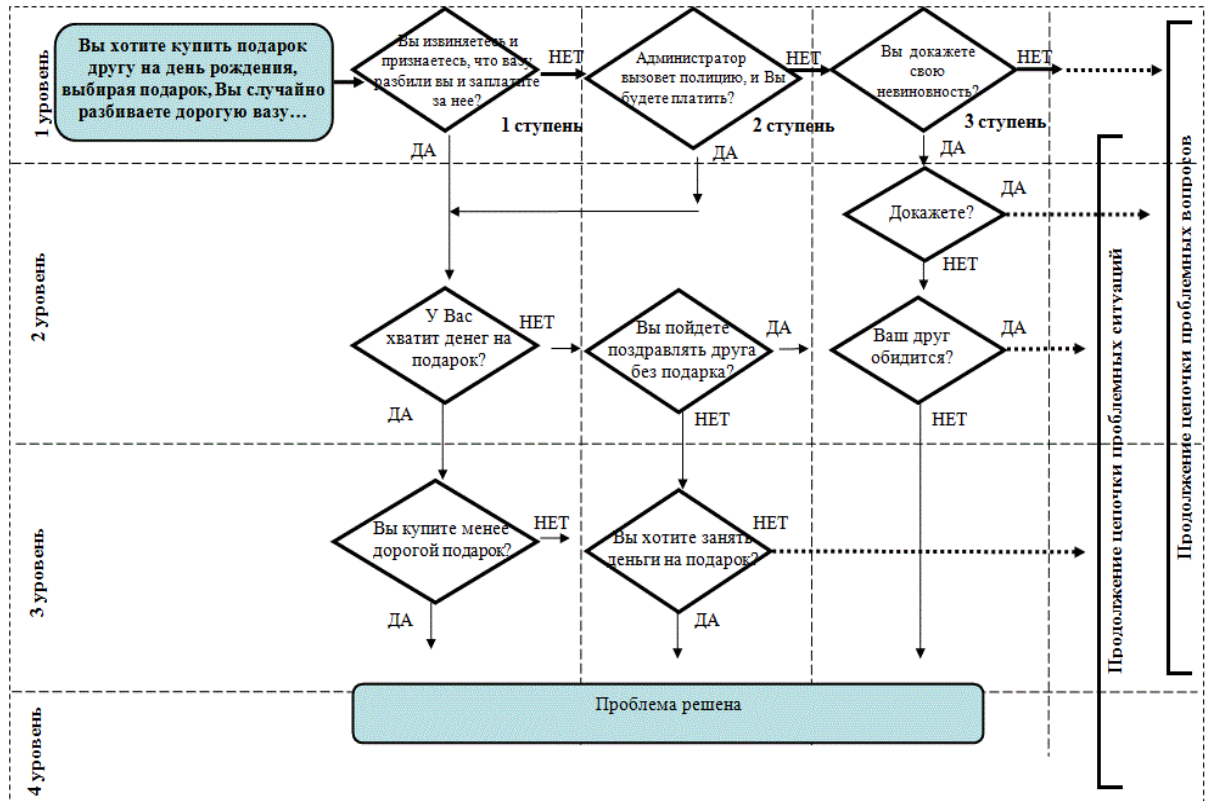
Обучение иноязычному общению в условиях проблемного обучения, предполагает формирование и развитие не только коммуникативных творческих умений, но и поисковых творческих умений студентов, которое осуществляется через решение проблем в проблемной ситуации.

М.И.Махмутов трактует проблемную ситуацию с позиции субъекта как состояние умственного напряжения, вызванное с познавательной целью из-за недостаточности ранее усвоенных знаний [1, с. 111].

Разрешение проблемной ситуации, должно происходить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному, групповому мышлению [2, с. 5—17].

Разработанная нами система многоуровневых многомерных (многоступенчатых) проблемных ситуаций [3, с. 15] для обучения иноязычному общению студентов, содержит одномерные одноуровневые проблемные ситуации, которые стимулируют индивидуальное мышление и монолог, двухмерные двухуровневые проблемные ситуации, стимулирующие диалогическое мышление и диалог и многомерные многоуровневые проблемные ситуации для стимулирования группового мышления и полилог [4, с. 43].

Разрешение цепочек проблем в проблемных ситуациях происходит на нескольких взаимообусловленных ступенях решения, при этом возможен переход как с верхней ступени на нижнюю ступень, как справа налево, так и в обратном направлении (см. Рисунок № 1. Проблемная ситуация по теме «Магазин»).



В процессе разрешения многоуровневых многомерных проблемных ситуаций происходит не только получение недостающего знания, но и взаимодействие всех участников общения, в ходе которого осуществляется разрешение проблемных ситуаций, и на определенном уровне, сами студенты предлагают собственные проблемы, проблемные задачи для решения.

Технический прогресс и растущий динамизм жизни требуют от человека повышения уровня мобильности, адаптивности к постоянно изменяющимся условиям. Современному студенту необходимо за короткий период находить, получать и усваивать необходимую ему информацию, а также использовать полученные знания в конкретной ситуации. Он должен научиться выдвигать гипотезы, проверять их, анализировать и обобщать результаты своей деятельности, используя современные информационные технологии. Когда в нашу жизнь плотно вошло дистанционное обучение, эти навыки должны быть пересмотрены и расширены: к ним надо добавить умение учиться и самостоятельно разрешать проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения.

Процесс взаимодействия студентов и преподавателя в ходе иноязычного дистанционного обучения, по мнению С.Ф.Шатилова, является залогом успешной самостоятельной деятельности студентов. Иноязычное дистанционное обучение же он определяет как интерактивный процесс развития иноязычной и межкультурной коммуникативной компетенции за счет средств дистанционной формы обучения, имеющей большую долю самостоятельности студентов за счет использования Интернет-технологий в ходе обучения [5, с. 34—40].

Использование в дистанционном обучении системы многоуровневых многомерных проблемных ситуаций дает возможность коммуникации и сотрудничества с партнерами по обучению в процессе познавательной и творческой деятельности и в дальнейшем легко ориентироваться в иноязычной среде общения.

Литература

1. Махмутов М.И. Еще раз к вопросу о проблемном обучении // Политическое самообразование. М., 1984. 347 с.
2. Матюшкин А.М. Психологическая структура и развитие познавательной активности (в индивидуальном, диалогическом и групповом мышлении). Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5—17.

3. Махутова Г.М. Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 24 с.

4. Ковалевская Е.В. Индивидуальное, диалогическое, групповое мышление — монолог, диалог, полилог (проблемный подход) // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования // Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». М., 2007. С. 41—43.

5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

П.В.Пучков

КЛЮЧЕВЫЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Для того, чтобы выявить особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть некоторые, существующие на сегодняшний день, ключевые вопросы, касающиеся данной формы образования в западной научной литературе.

Хилари Ператрон под дистанционным образованием понимает образовательный процесс, в котором преподаватель, перемещенный в пространстве или во времени от обучаемого, управляет значительным объемом учебного материала при подаче последнего [12].

Дистанционное образование рядом ученых определяется на основании исследования кейс-стади как гибкое и открытое, где под гибкостью понимается такое учебное взаимодействие обучаемого с преподавателем, при которой такая деятельность будет соответствовать сегодняшним или будущим потребностям обучаемого согласно с его желаемым временем и местом проведения занятий, а под открытым образованием предлагаются существенные изменения в традиционных отношениях между студентами и педагогами [1].

Американская ассоциация по дистанционному образованию, основываясь на работу Роблер М.Д. и Эдвардс Ж., предложила вариант дефиниции термина «дистанционного обучения» как приобретение знаний, умений и навыков посредством предоставления необходимой информации на основе соответствующих образовательных технологий и других форм обучения на расстояние [14].

Департамент Управления Образования в области образовательных исследований США определяет дистанционное образование как применение телекоммуникаций и электронных устройств, которые позволяют студентам и учащимся получать образование, процесс которого может иметь место на отдаленном расстоянии [2].

Ньюбай Т.Ж., Степич Д.А., Лехман Ж.Д. и Русселл Ж.Д. понимают под дистанционным образованием организованно обучающую программу, для осуществления которой обучаемый и обучающий физически отделены [10].

Холмберг В. в своем труде под названием «Развитие и структура дистанционного образования» констатирует, что дистанционное образование включает в себя различные формы обучения, при котором обучаемые не находятся под непрерывным непосредственным руководством со стороны преподавателей [11].

Даниэль Дж.С. приходит к выводу, что дистанционное образование предлагает образовательные программы, призванные облегчить стратегию обучения независимо от времени преподавания, что наилучшим образом используется потенциал студентов учиться самостоятельно, когда используются многообразные интерактивные средства для усвоения учебного материала [3].

Джонсон Дж.Л. считает, что дистанционное образование определяется как форма образования, при которой в строгом соответствии с учебным планом и предоставлением необходимых ресурсов и услуг, учебная деятельность обучаемого и преподавателя отделена друг от друга [7].

В докладе для Совета по финансированию высших учебных заведений Англии — HEFCE (Higher Education Funding Council for England) отмечается, что при дистанционном обучении преподавание и обучение проходит в нетривиальном расстоянии между студентом и преподавателем, где контакт между ними является минимальным [15].

Дистанционное образование, по мнению авторов статьи «Дефиниции и описание дистанционного обучения», является институциональным и организационным, для которого характерно оказание помощи обучаемым, что исключает присутствие или контакт с глазу на глаз как преподавателя, так и студента, при этом обеспечивается эквивалентный уровень академического качества и результатов обучения [4].

Десмонд Киган высказал мнение, что для установления дефиниции дистанционного образования необходимо учитывать следующие точки зрения авторов, работающих в этой области знания:

1. Согласно закону об образовании во Франции термин «дистанционное образование» рассматривается как такое образование, при котором не предполагается физического присутствия преподавателя.

2. Бёрье Хольберг полагает, что дистанционное образование охватывает различные формы обучения на всех уровнях, когда студенты не находятся в непрерывном, непосредственном контакте преподавателей и студентов в аудиториях.

3. Отто Петерс, подчеркивая роль новых технологий в процессе преподавания, указывает, что дистанционное обучение / образование (Fernunterricht) является качественным методом передачи знаний, навыков и умений, которые рационализированы с помощью применения разделения труда и организационных принципов, а также широкого использования технических носителей в учебном процессе, особенно с целью воспроизведения высокого качества учебного материала, что делает возможным обучать большое число студентов в одно и то же время, где бы они не проживали. Такая форма является прогрессивной формой преподавания и обучения.

4. Для Майкла Море понятие «дистанционное образование» рассматривается как совокупность методов обучения, для которых преподавание основывается на связях между преподавателем и студентом посредством печатных, электронных, механических или других устройств [8].

Исходя из вышеизложенного, Киган Д. определил пять основных элементов, на основании которых можно было составить исчерпывающее определение дистанционного образования:

а) квази-постоянное разделение преподавателя и студента на всем протяжении процесса обучения, что отличает его от обычно традиционного образования лицом к лицу;

б) влияние образовательной организации на проблему, касающуюся как планирования, так и подготовки учебных материалов и оказания вспомогательных услуг студентам, что отличает его от частного изучения и программ по самостоятельному преподаванию учебного материала;

в) использование технических средств — медиа-печать, аудио, видео или компьютер с тем, чтобы преподаватель и студент мог включиться в содержание курса;

г) предоставление двусторонней связи таким образом, чтобы студент мог воспользоваться или даже инициировать диалог;

д) квази-постоянное отсутствие обучающей группы на всем протяжении процесса обучения для того, чтобы преподавание учебного материала велось студентам, как правило, лично преподавателем, а не в группах с возможностью предоставления дидактических консультаций [8].

Рональд Фипс и Джемми Мерисотис, анализируя деятельность ряда образовательных учреждений в США по различным проблемам дистанционного образования, в статье «В чем заключается разница: обзор современных исследований по эффективности дистанционного образования в высшем образовании» высказали мнение о том, что именно считать под дистанционным обучением, рассматривая одновременно такую форму обучения семантически равное с понятием «дистанционное образование» [13].

Поэтому в этом контексте целесообразно кратко остановиться на определении «дистанционного обучения», предложенное Фредериком Б.Кингом, Майклом Ф.Янг, Кэли Виверри-Ричмодом, П.Д.Шрадером.

Эти авторы исходят из того, что поскольку процесс обучения происходит в ситуации обучения, то здесь могут возникнуть так называемые ситуационные эффекты, которые накладывают ограничения на обучение самим фактом их наличия. Это связано с тем, что каждая ситуация позволяет обучающим выполнять определенные действия, связанные с обучением, в одном случае, что не может быть сделано в других из-за временных и физических обстоятельств, а также от числа вступающих в обучающий контакт, от самих психологических черт личности, от целого комплекса взаимодействия преподавателя и студента.

На основании вышесказанного этими авторами предлагаются три основных подкатегории обучения: 1) преподавание: цели, ориентированные (управляемые) на обучение как для студента, так и для преподавателя; 2) личные цели и интересы для студентов (мотивация); 3) непреднамеренное обучение, т.е. обучение студента без определения им цели [5].

Ряд западных ученых, рассматривая мнения по поводу дефиниции и дистанционного образования, и дистанционного обучения, приходят к выводу, что в данном случае необходимо обратиться к историческим предпосылкам теоретических размышлений по данной проблеме.

Несмотря на то, что формы дистанционного образования существовали с 1840 года и попытки теоретических объяснений такой формы обучения предпринимались ведущими учеными в этой области [9], потребность в его теоретической базе на сегодняшний день становятся более, чем актуальными.

В своей эпохальной работе «Основы дистанционного образования» Кигага Д. [9] на основе анализа теоретических работ своих соотечественников выделяет теоретическое обоснование этой формы образования на три группы: а) теория независимости и автономии; б) теории индустриализации в преподавании и в) теории взаимодействия и коммуникации.

Для первой характерно то, что, несмотря на отсутствие контакта с преподавателем со студентом, последний, тем не менее, нуждается в приобретении необходимой учебной информации.

Для второй — подчеркивается эффективность такого обучения за счет реструктуризации методов обучения в направлении повышения способов механизации и автоматизации процесса обучения.

Для третьей группы отмечается роль имитационного характера взаимодействия преподавателя и студента, где наилучшим образом видна эмоциональная, мотивационная, доброжелательно-личностная сторона такого взаимодействия, демонстрирующая глубокий интерес к изучаемому предмету.

Итак, кратко рассмотренные некоторые подходы определения, касающиеся дистанционного образования, а также теоретическое обоснование данной формы образования, станут для теоретиков и практиков поводом для более глубоких научных размышлений об этой важной проблеме.

Литература

1. A Case Study: Evaluating Distance Education at the University of the West Ind. URL: http://col.org/SiteCollectionDocuments/2_conf_proc...
2. Distance Education. URL: <http://schoolofed.nova.edu/bpol/pdf/distancelearning>

3. Daniel J.S. Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education, Kogan Page. London, 1996.
4. Definitions and Descriptions of Distance Learning. URL: <http://funding-model.pbworks.com>
5. Defining Distance Learning and Distance Education. URL: <http://editlib.org/d/17786>
6. Distance Education: Definition and Glossary of Terms, 2nd Edition 2006. URL: <http://edrev.info/reviews/rev546.htm>
7. Johnson J.L. Distance Education: the complete guide to design, delivery and improvement. NY. Teachers College Press, 2003.
8. Keegan D. The foundations of distance education. London: Croom Helm, 1986.
9. Keegan D. Foundations of distance education (3rd ed.). London: Routledge. Keegan, D. (Ed.), 1996.
10. Newby T.J., Stepich D.A., Lehman J.D., & Russell J.D. (2000). Instruction technology for teaching and learning. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2000, p. 210.
11. Holmberg B. Growths and Structure of Distance Education. London; Sydney, 1986.
12. Perraton H. A theory for distance education. In D.Sewart, D.Keegan, & B.Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives. New York: Routledge, 1988, pp. 34—45.
13. Phipps R., & Merisotis J.P. What's the Difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. URL: <http://nea.org/assets/docs/HE/diseddif.pdf>
14. Roblyer M.D., & Edwards J. (2000). Integrating educational technology into teaching (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2000, p. 192.
15. The costs of alternative modes of delivery. A report for HEFCE. URL: http://dera.ioe.ac.uk/5170/2/rd14_03app.pdf

Н.В. Самсонова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Согласно федеральным государственным стандартам высшего профессионального обучения третьего поколения высшее образование должно формировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции, где содержание профессиональной компетентности выпускников интегрирует синтез профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент). Отметим также, что компетенции и компетентностный подход являются основными отличительными

характеристиками содержания программ и УМК ФГОС в отличие от стандартов второго поколения, ориентированных, прежде всего, на получение знаний, умений и навыков.

Не останавливаясь в рамках данной статьи на рассмотрении вопросов определения основных понятий, основных характеристик компетентностного подхода, различий между понятиями «компетенция» и «компетентность» и т.д., обратимся к понятию ценностно-смысловой компетентности как одной из ряда выделяемых исследователями ключевых компетенций (И.А.Зимняя, А.В.Хуторской и др.) и проблемным задачам духовно-познавательного уровня, являющихся, по нашему мнению, средством формирования данной компетенции при обучении иностранному языку.

Ценностно-смысловая сфера, являясь ядром, центральным образованием личности, воздействует в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяет общую направленность его жизни, помогая осмысливать свое существование, окружающие явления, мир в целом. Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни, а ее содержание может меняться под влиянием многих факторов. Поэтому образование в целом и процесс обучения отдельным предметам, в частности, могут сыграть значительную роль в формировании ценностно-смысловой компетентности. В данном контексте будет уместным рассмотреть позиции некоторых ученых.

Так, определяя группы ключевых компетенций, основывающихся на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности обучающегося, А.В.Хуторской выделяет, в том числе, группу ценностно-смысловых компетенций. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами учащегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающегося в ситуациях учебной и внеучебной деятельности, от них зависит его индивидуальная образовательная траектория и программа его

жизнедеятельности в целом. Ценностно-смысловые компетенции предполагают, по А.В.Хуторскому, следующие *умения*:

- формулировать собственные ценностные ориентиры;
- владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций;
- уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок;
- осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм [4].

Как мы видим, воспитание и развитие выделенных умений позволяет формировать не только профессиональную сферу, но и личность в целом.

Анализируя модель целостной социально-профессиональной компетентности как единого целого качества личности обучающегося, И.А.Зимняя также выделяет ценностно-мотивационный аспект в общем контексте компетенций. Важным представляется выделение оснований их группировки: 1) компетенции, относящиеся к *самому человеку* как личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетенции, относящиеся к *взаимодействию* человека с другими людьми; 3) компетенции, относящиеся к *деятельности* человека, поскольку формирование ценностно-смысловой компетенции (относится к личности) происходит во взаимодействии в процессе творческой деятельности. Рассматривая эти компетенции как актуальные компетентности, И.А.Зимняя отмечает, что последние будут включать такие *характеристики*: «а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности» [1].

Важно отметить, что И.А.Зимняя рассматривает также, как соотносятся и взаимодействуют формируемые в результате образования компетенции/компетентности с общей культурой человека, подчеркивая, что система образования есть та среда, где происходит

дальнейшее «вращивание» человека, осуществляется «вхожде-ние» внешнего, социального во внутреннее, психическое, т.е. происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимся. Так, согласно автору, с позиций личностно-деятельностного подхода в содержании общей культуры могут быть выделены *шесть* основных *направлений*, которые представляют *три* глобальных *плана ее рассмотрения*: план культуры личности (культура отношения и культура саморегуляции), план культуры деятельности (культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности) и план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми (культура поведения и культура общения). При этом И.А.Зимняя подчеркивает, что «культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур, в реализации которого выявляются особенности внутреннего» [1]. В качестве *составляющих* культуры определяются: понимание мира (осмысление); знание мира и себя в нем; умение творческого преобразования или творения и готовность человека к дальнейшему развитию.

Данные положения важны для нашего анализа, поскольку, во-первых, формирование ценностно-смысловой компетенции при обучении иностранному языку происходит в процессе освоения и присвоения ценностей культуры; во-вторых, результирующей составляющей процесса проблемного обучения языку является, в том числе, воспитание общей культуры обучающегося.

Что же может явиться средством формирования ценностно-смысловой компетенции при обучении иностранному языку? Такowymi могут быть проблемные задачи и проблемные ситуации духовно-познавательного уровня, моделирование и разрешение которых способствует формированию духовно-познавательных умений студентов в контексте реализации воспитательного потенциала иностранного языка как учебного предмета в целом и воспитательного потенциала проблемного обучения в частности. При этом воспитательный потенциал проблемного обучения может трактоваться как его имплицитные возможности, эксплицируемые

в учебном процессе в трех направлениях: воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности, где конечным результатом предполагается воспитание общей культуры обучающегося [3]. Отметим также, что в качестве основных сквозных характеристик общей культуры личности, вслед за И.А.Зимней, нами выделяются: понимание и осмысление мира; знание мира и себя в нем; умение творческого преобразования или творение; готовность к саморазвитию, к самосовершенствованию [2, с. 33—34].

Для того чтобы эксплицитировать имплицитные возможности проблемного обучения в плане воспитания, необходимо создание определенных *условий* в учебном процессе. К таковым относятся: отбор и организация текстов, имеющих воспитательный характер, то есть содержащих ценности духовного плана; разработка к ним и внедрение в процесс обучения проблемных задач и моделирование проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня, а также формирование умений учащихся работать с проблемными текстами, проблемными задачами и проблемными ситуациями данного уровня. В процессе решения проблемных задач и разрешения проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня развиваются следующие *группы умений*. Развитие основных мыслительных операций — сравнение, анализ, синтез, обобщение, перенос и т.д. (от наиболее простых ко все более сложным) как опыт мыслительной деятельности дает возможность развивать такие *интеллектуальные умения* как: видеть, «вскрывать», ставить проблему, решать и оценивать решение проблемных задач и проблемных ситуаций, что способствует *воспитанию культуры мышления* обучающихся. Развитие *коммуникативных умений* — понимать себя, воспринимать другого как личность, адекватно реагировать, разрешать конфликты, отстаивать свою точку зрения, владеть для этого вербальными и невербальными средствами — способствует *воспитанию культуры общения*. Развитие *умений ценностного отношения* — умение устанавливать смысловые связи, «вскрывать» и осмысливать ценностные проблемы, умения переноса, переживания и присвоения их, умения оценивания и рефлексирования — является основанием для *воспитания культуры ценностного отношения к действительности*.

Воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности позволяет формировать картину мира личности, отражающую иерархию ее ценностей, при этом разрешение ценностных проблем пробуждает личностные смыслы, способствует самоосознанию, самовоспитанию, саморазвитию субъекта учебной деятельности.

Таким образом, процесс обсуждения ценностных проблем в диалоге, сотрудничестве, взаимодействии обуславливает формирование ценностно-смысловой компетенции и компетентности личности, которая, в свою очередь, являясь объектом формирования, выполняет функцию некоего интегративного целого, способствующего воспитанию и развитию общей культуры обучающегося через воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности.

Литература

1. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке, 2008. URL: <http://www.misis.ru/Portals/0/Download/Press/2011/%D0%97%D0%B8%D0%BC%D0%BD%D1%8F%D1%8F.doc> (Дата обращения: 2.11.2014).
2. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
3. Самсонова Н.В. Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Дата обращения: 2.11.2014).

О.Д.Трезуб, И.Г.Трезуб

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Человеку в современных условиях жизни необходимо иметь возможности непрерывного совершенствования знаний, переквалификации или переподготовки.

Дистанционное обучение является современной универсальной технологией профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучающихся и их специализацию.

Дистанционное обучение предоставляет возможность всем желающим непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. Разработка и внедрение новых технологий и форм обучения направлены на предоставление дополнительных возможностей любому человеку в получении образования с учетом как личных интересов человека, так и с учетом возможностей достижений науки и техники и, в первую очередь, — средств передачи информации.

Перспективность и эффективность дистанционного обучения в высшей школе и в системе дополнительного образования не вызывает сомнений. Это подтверждено значительным зарубежным опытом в образовательной сфере и успешными начинаниями в нашей стране. Когда начинают внедрять любую новую форму обучения, всегда приходится решать много заданий: организационных, нормативных, методических, научных, кадровых, финансовых и др. Но принятие и внедрение любой новой формы обучения не должны ухудшить необходимое ее качество при обеспечении экономии всех ресурсов, которые используются. Все это в полной мере относится к системе дистанционного обучения.

Независимо от формы обучения огромную роль играют методы обучения. Шаблонное внедрение этих методов в систему дистанционного обучения не всегда может оказаться эффективным, а в ряде случаев почти невозможно. Важное место среди этих методов занимает проблемное обучение.

О проблемных ситуациях в настоящий момент много говорят в современной педагогике и психологии, считая, что момент ослужнения и удивления может стимулировать процесс обучения студентов. Именно такой подход к учебному процессу есть, по мнению современных психологов, наиболее эффективным.

Выдающийся российский психолог и философ С.Л.Рубинштейн, утверждал: «Начальным моментом умственного процесса является проблемная ситуация. Мышление начинается с проблемы, из удивления, из противоречия» [3].

В системе дистанционного образования проблемные методы обучения имеют очень большое значение. Анализ уже используемых курсов показывает, что практически все они содержат элементы проблемы или полностью построены на их принципах.

Проблемно-поисковые методы обучения влияют на творчество, активность студентов в познании новых понятий, явлений и законов. Они очень эффективны для дистанционного обучения, потому что достаточно часто применяются на практике с помощью наглядных, словесных и практических методов. В связи с этим принято говорить о методах проблемного изложения учебного материала, о проблемных и эвристических беседах, о применении наглядных методов проблемно-поискового характера, о проведении проблемно-поисковых практических работ исследовательского вида.

По мнению И.Я.Лернера, этот вид методов включает такие его частные случаи как метод проблемного изложения, частично поисковый, или эвристический, исследовательский методы обучения [1]. Частными проблемно-поисковыми случаями являются предложенные М.И.Махмутовым бинарные методы: объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый [2]. Все это как бы конкретные уровни проявления проблемно-поискового метода в широком его понимании, а также сочетание разных методов с постепенным нарастанием поискового элемента в обучении.

Изложение учебного материала методом проблемного рассказа и проблемно построенной лекции допускает, что преподаватель в ходе изложения размышляет, сообщает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление слушателей, делая его активнее и более творческим.

Одним из методов проблемного обучения является эвристическая и проблемно-поисковая беседа. В ходе ее преподаватель ставит перед студентами ряд последовательных и взаимосвязанных вопросов, отвечая на которые учащиеся должны высказывать какие-либо предположения и пытаться потом самостоятельно доказать их справедливость, осуществляя тем самым некоторое самостоятельное продвижение вперед в усвоении новых знаний. Если в ходе эвристической беседы такие предположения касаются обычно лишь одного из основных элементов новой темы,

то во время проблемно-поисковой беседы студенты решают целый ряд проблемных ситуаций.

Наглядные пособия при проблемно-поисковых методах обучения применяются уже не в целях активизации запоминания, а для постановки экспериментальных заданий, которые создают проблемные ситуации на занятиях.

Проблемно-поисковые упражнения применяются в том случае, когда студенты могут самостоятельно, по заданию преподавателя, выполнить определенные виды действий, которые подводят их к усвоению новых знаний. Проблемно-поисковые упражнения могут применяться не только при подходе к усвоению новой темы, но и во время ее закрепления на новой основе, то есть при выполнении упражнений, для углубления знаний.

Важным методом, особенно для дистанционного обучения, являются исследовательские лабораторные работы, в ходе которых студенты, например, самостоятельно выясняют законы плавления тел или любые другие законы. Такие лабораторные работы проводятся при подготовке к изучению теоретического материала и ставят студентов перед необходимостью сделать некоторые учебные открытия.

Проблемно-поисковые методы в дистанционном обучении будущих учителей технологий применяются преимущественно с целью развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности. Они способствуют более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями. Особенно эффективно применяются эти методы в тех случаях, когда нужно добиться формирования знания понятий, законов и теорий в соответствующей отрасли науки, а не просто сообщить фактическую информацию. Следует отметить, что применение дистанционного обучения эффективнее, если проблемно-поисковые методы будут совмещаться с репродуктивными.

Особенно эффективно применяются проблемные методы в тех случаях, когда содержание учебного материала носит преимущественно информативный характер и является принципиально новым для того, чтобы студенты могли самостоятельно осуществить поиск знаний.

При использовании проблемно-поисковых методов обучения преподаватель использует такие приемы: создает проблемную

ситуацию (ставит вопрос, предлагает задание, экспериментальное задание), организует коллективное обсуждение возможных подходов к решению проблемной ситуации, подтверждает правильность выводов, предлагает готовое решение. Студенты, опираясь на прежний опыт и знания, выдвигают предположение о путях решения проблемной ситуации, обобщают ранее полученные знания, обнаруживают причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант решения проблемной ситуации.

Создать ситуацию, которая вызывает желание в ней разобраться самостоятельно, найти ответ на проблемный вопрос — является одним из самых тяжелых моментов в деятельности педагога. Для создания проблемной ситуации в учебном процессе нужны несколько условий:

- создание ситуации, при которой возникает потребность новых решительных действий;

- создание ситуации, в которой есть что-то неизвестное для студентов;

- система способов решения должна быть возможной для самостоятельного понимания поставленного задания и условий выполнения.

От возникновения проблемной ситуации до решения проблемы есть несколько этапов, которые нужны в любом исследовании: возникновение проблемной ситуации, понимание сути осложнения, постановка проблемы, нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений, обоснования гипотезы, доказательство гипотезы и проверка правильности решения проблемы.

Очень важна в деятельности студентов постановка вопросов. Вопрос преподавателя должен быть сложным настолько, чтобы вызывать любопытство студентов и в то же время быть посильным для самостоятельного нахождения ответа. Вопросы могут рождаться у самих студентов, если преподаватель правильно создаст проблемную ситуацию.

При профессиональной подготовке будущих учителей технологий такая проблемная ситуация очень часто связана с работой над разнообразными документами, фрагментами текстов, видеофрагментами, аудиозаписями и так далее.

В рамках учебных предметов по дисциплинам информатизационного цикла нужно разработать темы в виде презентаций с разнообразными медиаобъектами и тестовыми заданиями.

Материалами исследования могут быть электронные учебные пособия, фрагменты учебных фильмов, тренажеры, аудиофрагменты.

Таким образом, предпосылками развития дистанционного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей технологий является:

- бурное развитие информационных технологий;
- непрерывное снижение стоимости услуг на подключение и использование глобальной сети Интернет, ее ресурсов и сервисов;
- существенное углубление процессов внедрения информационных технологий в образовательную практику;
- значительное распространение средств компьютерной техники среди населения.

Дистанционное обучение идеально подходит для:

- людей, живущих далеко от выбранного вуза;
- желающих учиться и работать одновременно;
- людей с ограниченными физическими возможностями.

Литература

1. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. М.: Знание, 1978.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: «Просвещение», 1977.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

М.А.Фризен

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Саморазвитие — сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности; это форма жизнотворчества человека, культивирования собственной уникальности путем расширения собственных возможностей. Саморазвитие рассматривается рядом исследователей как

один из вариантов развития, как духовное восхождение «к самому себе лучшему» (Л.П.Буева, Б.П.Вышеславцев, М.К.Мамардашвили, Л.С.Рубинштейн, В.С.Соловьев и др.), духовное самообразование (М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, В.С.Библер, В.С.Соловьев и др.) [4].

Саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок, в его основе должна лежать рефлексивная работа личности. Человек, нацеленный на саморазвитие, должен комфортно ощущать себя в пространстве альтернатив, осуществлять поиск средств для изменения самого себя, применять средства среды для самопостроения (соотносится с понятиями «гомеорез», «гетеростаз»: А.Г.Асмолов, Э.В.Галажинский, В.В.Знаков, К.В.Карпинский, Д.А.Леонтьев, И.О.Логинова, О.В.Лукьянов, Р.С.Немов, В.А.Петровский, Е.В.Чегошникова и др.). На наш взгляд, такую комфортность и деятельностную продуктивность в пространстве альтернатив для каждого конкретного человека детерминирует ряд условий. В первую очередь, это принятие со стороны близких с самых ранних этапов онтогенеза, в частности, родительское принятие (Д.В.Винникот, П.Криттенден, Э.Эриксон, Е.Р.Калитиевская, Д.А.Леонтьев и др.). Также это и наличие некоего образца активного, креативного отражения реальности, в определенном смысле задающего растущей личности некую программу осознанного, критичного подхода к мировосприятию, открывающего целую систему параметров — референтных осей — осмысления реальности (Б.С.Братусь, П.Я.Гальперин, Г.Келли, В.П.Серкин и др.). Еще одним условием выступает наличие образца бытийной ответственности, в том числе, в форме непрерывного самосовершенствования, саморазвития; это могут быть родители, учитель, тренер, это не всегда реально существующий человек или человек, с которым мы общаемся лично, но это значимая фигура, жизненный путь которой может стать образцом ответственности за подлинность своего бытия, за осознанность построения жизненного пути. Еще одним условием формирования комфортности в пространстве альтернатив и, как следствие, стремления к саморазвитию, является ознакомление ребенка с соответствующими контекстами, приобщение его к разнообразным социальным практикам, в рамках которых может формироваться психологическая база саморазвития.

По нашему убеждению, одним из таких контекстов может выступать образовательный процесс, а средством может являться проблематизация обучения.

Одной из значимых целей проблемного обучения в плане создания условий для саморазвития, на наш взгляд, выступает такое построение обучения, при котором школьник научится видеть окружающий мир и свой жизненный путь в нем не в стандартном, а в креативном ключе, само пространство станет для становящейся личности многомерным. Одновременно будет развиваться и рефлексивность. Взаимосвязь креативного взгляда на жизнь и рефлексивности позволяет личности в процессе саморазвития продуктивно функционировать в пространстве альтернатив, не только позитивно оценивая отсутствие единственно правильного решения, но и намеренно совершая выходы за пределы однозначной ситуации с устоявшимися смыслами, способами действия для получения нового опыта реализации своих потенциалов, самоосуществления, воплощения своей субъектности. Но здесь речь идет скорее об уже зрелой личности; однако элементы указанного выше важно формировать как можно раньше. При этом крайне важно проблематизировать ситуацию для воспитанников и обучающихся уже на этапах дошкольного и младшего школьного детства: необходимо включать их в работу, уводящую от стереотипной реальности, от задач, имеющих только одно решение, от знакомых алгоритмов.

В проблемном обучении, как и в творчестве, не следует делать ставку на некую правильность работы, иначе мы сосредоточимся на стереотипах, алгоритмах, в то время как проблематизация, способствующая формированию базы саморазвития, имеет целью формирование активного и креативного взгляда на мир и построение собственного жизненного пути. В рамках проблемного обучения учебная задача должна восприниматься ребенком как творческий контекст, в котором он сможет проявить себя, найти новое, интересное решение. Например, В.К.Зарецкий отмечает, что решить задачу формирования творческого мышления «в русле поэтапного формирования нельзя, т.к. один из принципов поэтапного формирования — выполнение действия без ошибок, а творческое мышление характеризуется именно тем, что в начале поиска всегда имеют место ошибки» [1, с. 72].

Проблемное обучение в выраженной мере способствует дестереотипизации действительности, показывает растущей личности связь между пространством альтернатив и возможностями выбора пути, в том числе, и собственного развития. Эффективным подходом, по нашему мнению, выступает работа на уровне отбора учебных задач и применения разнообразных тактик их решения.

Именно проблемное обучение может стать инструментом преодоления адаптивной стратегии жизни, стратегии обладания, по Э.Фромму, и инструментом формирования неадаптивной стратегии жизни (Р.С.Немов, А.В.Петровский и др.), стратегии бытия, может позволить приобрести растущей личности опыт выхода в «зазоры дрящегося опыта» (В.П.Зинченко, М.К.Мамардашвили) для иного понимания, осмысления реальности, а далее — для саморазвития как активного и осознанного самоизменения.

Одним из средств формирования психологической базы саморазвития, осмысления мира как многомерного, а пространства — как альтернативного является помещение ребенка в богатое стимульное пространство, поддержание, принятие его поисковой активности. Проблематизация обучения может показать такое богатство, многообразие мира. Например, в контексте развивающих занятий для дошкольников мы наблюдали три состояния вещества, работая с сосульками. Материалы помещались в разные условия (в морозильную камеру, просто в холодильник, в тарелку на столе и в емкость с теплой водой). Далее велись совместные наблюдения, дети констатировали самостоятельно, что постепенно твердые сосульки превращаются в жидкую воду. Дети подводились к вопросу: почему же сосульки в морозильной камере продолжают быть твердыми, а не в морозилке — тают (становятся жидкими), но с разной скоростью. И целью таких наблюдений, безусловно, не являлось изучение понятия «состояние вещества» или понимание взаимосвязей между молекулами в соотношении с температурами. У подобной работы были принципиально иные цели: помочь детям увидеть многообразие мира, задуматься о том, что это многообразие есть даже в очень обычных предметах; а сколько необычных наблюдений можно сделать еще. В рамках описанной работы дети задавали множество вопросов, выходящих за пределы данной конкретной учебной ситуации (а что, если

заморозить сок? а что происходит с лягушками и рыбками в замерзшей реке? а что будет в космосе?).

При этом показывая школьнику богатство предметов и явлений окружающего мира, феноменологии человеческого взаимодействия, мы должны вооружить его неким интеллектуальным инструментарием, который позволит ему сориентироваться во всем этом многообразии. В случае, если открытый личностью мир будет пугающе непонятным, ею могут быть задействованы защитные механизмы, конформная, адаптивная стратегии. Так, ребенок, не понимающий, как делать новое упражнение, осуществлять анализ по новому алгоритму, не всегда скажет вслух о своем затруднении, он может позаимствовать чужое решение, бездумно следовать чужому образцу, избегая ситуации неуспеха. В таком случае креативные контексты, нестандартные задачи будут, напротив, снижать рефлексивную активность развивающейся личности, сам контекст размышлений, интеллектуального и творческого поиска станет для нее источником стресса. Часто в самых разных ситуациях приходится слышать от детей (и взрослых): «я не умею рисовать», «у меня плохо получится» и т.п. Такая реакция на предложение включиться в творческую, интеллектуальную деятельность является следствием сниженной самооценки, отсутствия убежденности в самоэффективности, тревоги, возникающей в пространстве альтернатив; такие особенности личности препятствуют ее творческой и рефлексивной активности, впоследствии становясь преградой и для ее саморазвития.

Одной из форм, применимых в рамках проблемного обучения, могут стать задания, связанные с рассуждениями, размышлениями, обсуждениями (дискуссии, задания на завершение сюжета и др.). Например, диалог с подростками или юношами на темы: почему М.В.Ломоносов проделал столь опасный и сложный путь их Архангельской губернии в университет? почему Григорий Перельман отказался от крупного вознаграждения за доказательство гипотезы Пуанкаре? и др. Отвечая на такого рода вопросы, отстаивая свою позицию, обучающиеся прикладывают ситуацию к себе, пытаются понять, что бы делали они в данной ситуации. В данном случае мы формируем не только креативность мышления, но и его аналитичность и критичность, стимулируем самоанализ, результатом такой рефлексивной активности

личности выступает формирование осмысленности жизни. В.К.Зарецкий в данном случае описывает технологию рефлексивно-проектных семинаров, в рамках которых создаются условия для активизации, углубления личностного самоопределения [1].

Подводя итоги выше сказанного, хотелось бы отметить, что проблемное обучение, на наш взгляд, обладает высоким потенциалом эффективности в плане формирования у обучающихся психологической базы для проектирования собственного развития.

Литература

1. Зарецкий В.К. Траектория развития представлений о рефлексии и их использования в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55—96.
2. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49—55.
3. Маркина Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 23 с.
4. Фризен М.А. Психология саморазвития: моногр. Петропавловск-Камчат.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 171 с.

В.В.Шевченко

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В социальном смысле понятие «среда» включает общественные, материальные и духовные условия, которые окружают человека, его существование и деятельность. Отношения в среде предусматривают взаимовлияние, взаимодействие субъектов и окружения. Профессиональной средой является окружение, в котором человек может работать за специальностью и совершенствовать свой профессиональный уровень.

Современная информационная среда предусматривает организацию образовательного пространства на основе новых информационных технологий. В концепции информатизации отрасли образования периода «информационная среда» дается следующее определение: «Под информационной средой понимается

совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной отрасли, которая понимается и используется разными пользователями, возможно, с разными целями и в разных аспектах» [1]. Необходимым условием формирования собственной информационной среды является осознание педагогом специфики его возможностей, свободного владения приемами, методами и необходимым инструментами для реализации этих возможностей. Основным инструментом этого процесса являются современные информационно-коммуникационные технологии, которые являют собой совокупность средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки и распределения профессионально-ориентированной информации, что способствуют возникновению и развитию процессов информационного взаимодействия.

Проблема информационной среды деятельности педагога и ее модернизация является приоритетной во всем мире. Цель этой статьи раскрыть роль информационной среды, ее влияние на развитие и становление профессионализма педагога в современной системе образования.

Формирующим фактором для информационной среды педагога являются условия оснащенности подразделений средствами информационных технологий, состояние локальной сети, возможность выхода в сеть Интернет, наличие свободного доступа к компьютерам. Но с учетом динамики процесса информатизации, необходимо ставить перед студентами опережающие задания. Преподаватели могут придерживаться разных стратегий в создании своей собственной информационной среды.

Можно выделить несколько уровней организации профессиональной информационной среды:

уровень рационализации традиционной профессиональной деятельности с использованием компьютерных инструментов (электронные документы с организационными, дидактическими материалами, электронные средства наглядности, поиск информации в Интернете, представление и хранение информации на основе простых информационных структур);

уровень профессиональной деятельности с активным применением информационных технологий (применение информационных технологий для решения профессиональных заданий);

уровень профессиональной деятельности на основе информационных технологий (кардинальное изменение профессиональной деятельности).

Информационная среда профессиональной деятельности индивидуальна для каждого педагога, именно от него во многом зависит ее насыщенность, структурированность и динамика развития. Но в то же время, она не существует отдельно. В первую очередь среда профессиональной деятельности индивидуума интегрируется в информационную среду кафедры, факультета, взаимодействует с глобальной информационной средой ВУЗ.

Информационную структуру среды педагога можно разделить на четыре типа:

- учебная информация;
- методическая информация;
- научная информация;
- профессионально-личностная информация.

Учебная и методическая информации предназначены для организации разных форм самостоятельной работы. С использованием разных информационных технологий осуществляется информационное и дидактическое обеспечение дисциплины. Перед педагогом стоит задача на основе новых методик, которые отображают специфику информационных условий и возможностей, преобразовать предмет таким образом, чтобы через него осуществлялось управление познавательной деятельностью студента.

При подготовке методической информации педагог проектирует процесс достижения образовательных целей так, что самостоятельная работа студентов организована на базе электронных учебных ресурсов, потому что при данной методике существенно сокращается время на выполнение поставленных задач. Для обеспечения неоднократного (для разных групп) самостоятельного освоения электронных ресурсов необходимы методические описания рациональных приемов и видов деятельности, критериев правильности решений, рекомендаций и тому подобное. Управление возможно осуществлять соответственно дифференцированному

усвоению учебного материала с учетом образовательных требований и критериев.

В сфере научной деятельности педагог должен иметь возможность использовать инструменты информационных технологий при проведении всех видов педагогических исследований: автоматизированное накопление и анализ данных эмпирических исследований (с использованием электронных таблиц, баз данных, программ статистической обработки данных), сетевое анкетирование, интервьюирование с применением видео-технологий, сбор, накопление, обработка и представление данных педагогического эксперимента. В условиях информационной среды педагогу легко быть в курсе современных передовых достижений в своей предметной отрасли за счет обращения к ресурсам глобальной сети, участия в телекоммуникационном обмене информацией с коллегами, участия в разных сетевых профессиональных содружествах.

Важной характеристикой информационной среды деятельности является степень отражения в ней личности конкретного педагога. Этой цели способствует «личная страница» с презентацией, где могут быть размещены фотографии, представлена информация, которая характеризует сферу профессиональных и научных интересов, достижения педагога, а также сферу увлечений и т.п. Ощущение присутствия за электронными материалами реального педагога повышает мотивацию, ответственность студентов при освоении этих материалов, усиливается интерес к профессиональному общению. В плане реализации это может быть система экспертных сообщений, оперативный обмен репликами при обсуждении научных статей, используя технологию телеконференций.

Можно выделить три типа информационной деятельности педагога:

- использование информационных ресурсов;
- создание информационных ресурсов;
- организация информационных потоков (электронные коммуникации).

При использовании информационных ресурсов (поиск и систематизация ресурсов Интернета, электронные издания, электронные библиотеки программные средства учебного назначения и т.п.), с учетом современного процесса волнообразного роста информации из разных отраслей, особенное значение приобретают

такие информационные умения педагога, как умение использовать разнообразные системы для поиска и получения информации; оценка эффективности и надежности информации, полученной из разных источников, владение основными навыками хранения информации. Свойством личной информационной среды в деятельности педагога является постоянное ее развитие и пополнение. В этом процессе могут принимать участие, как сам педагог, так и те лица, которые учатся, пополняя среду материалами своих творческих работ, сетевых дискуссий, результатами своей проектной деятельности. На основе накопления этих информационных банков преподаватель может строить новые алгоритмы образовательной деятельности.

Создавая электронные образовательные ресурсы, ориентированные на самостоятельное освоение студентами учебного материала, педагог видоизменяет одну из основных своих функций — функцию передачи знаний. Целью является не снабжение информацией в «готовом» виде, а создание условий для ее производительного усвоения. Педагогические возможности нелинейного выстраивания учебного материала достаточно широкие за счет включения разных видов связей:

- структурных, таких, которые отображают основную логику преподавания учебного материала;

- контекстных (определение срока, биографические данные, увеличение изображения графических объектов);

- расширяющих (изложение информации с большей степенью детальности, альтернативная информация, ссылка на электронные библиотечные ресурсы, Интернет-ресурсы);

- объектных (ссылка на графические иллюстрации, анимации, аудиофрагменты, видеофрагменты, программы);

- вспомогательных (справочники, словари, «помощь» и «подсказки» на основе прогнозирования возможных реакций, запросов, ошибок).

При разработке электронных материалов педагог может использовать компьютерный инструментарий для полимодального представления информации (мультимедийные возможности информационных технологий).

В плане практической реализации может быть стандартизирована инструментальная оболочка дистанционной поддержки

образовательного процесса или же предложена собственная информационная инфраструктура, реализованная средствами технологий сайтостроения.

Таким образом, педагог существенно расширяет информационное поле освоения своей дисциплины. Эффективно создание информации коллективом педагогов, когда объединяются усилия ведущего профессора, доцента и ассистентов. Необходимо учитывать, что ресурсное наполнение среды — процесс достаточно длительный, а полноценное использование его возможностей в образовательном процессе возможно в случае, когда достигается достаточная степень насыщенности электронными материалами. Поэтому целесообразно сначала распределять усилия педагогов в рамках кафедральных коллективов, а также создавать межфакультетские группы при разработке ресурсов общего и междисциплинарного назначения. Перспективным является направление portalного представления информации, которое предусматривает интеграцию отдельных электронных ресурсов в общую образовательную или научную информационную среду.

Важнейшей чертой информационно-образовательной среды является ее интерактивность. С применением телекоммуникационных технологий появляется возможность правильного решения ряда профессиональных заданий на качественно новом уровне. В образовательном процессе выделено технически опосредствованное взаимодействие, которое может использоваться при решении педагогических заданий на разных уровнях — от репродуктивного к творческому. Это может быть возникающая потребность в получении e-mail-консультаций, пересылка электронных ссылок с результатами выполненных заданий, контрольное тестирование. Более сложные сценарии при построении учебного процесса на основе деятельностного подхода предусматривают участие педагога и обучающихся в сетевых тематических дискуссиях (форумах и телеконференциях), сетевую проектную деятельность, синхронное общение в видеоконференциях.

Особенное значение имеет сетевая коммуникация в профессиональном взаимодействии с коллегами. Это и возможность решать текущие проблемы в условиях высокой занятости путем персонального общения (e-mail, ICQ), и средство дистанционного обмена опытом, обсуждения научных проблем, повышения

квалификации. Откровенность и прозрачность информационной среды дает дополнительные возможности в установлении профессиональных связей и контактов, в том числе и международных.

Таким образом, можно сказать, что в информационной среде педагога взаимосвязанно объединяются среда образовательной деятельности и среда профессионального развития педагога. Педагогу необходима готовность к осуществлению информационной деятельности в разных информационных условиях, освоению новых средств (самостоятельно или в сотрудничестве со специалистами в отрасли ИТ) и адаптации их для решения своих профессиональных заданий.

Литература

1. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпаковський О.Т., Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Просвіта, 2007. 382 с.
2. Осадчий В.В. Освітні можливості мережі Інтернет / В.В.Осадчий // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. К., 2004. Вип. 2: Педагогіка і психологія. С. 179—187.
3. Сисосва С. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. 2003. Випуск 3—4.
4. Шерман М.І. Сучасні комп'ютерні технології як засіб формування інформаційної культури / М.І.Шерман // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: пробл. і пошуки / Ін-т пед. і психол. проф. освіти: Запоріж. обл. ін-т післядипл. пед. освіти. К.; Запоріжжя, 2002. С. 257.

Е.Ф.Шенцова

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Структурные преобразования, происходящие сегодня в сфере предоставления образовательных услуг определяются глобализацией и информационно-технической революцией, что, в свою очередь, вызывает интерес к дистанционному обучению как к одному из вариантов совершенствования системы преподавания в целом и обучения иностранному языку, в частности.

Система дистанционного обучения способствует решению целого ряда социальных задач связанных с:

— повышением уровня качества образования;

- расширением кругозора обучающегося и облегчения доступа его к информационному пространству мирового сообщества;
- сохранением и приумножением знаний, накопленных системой образования и науки;
- развитием единого образовательного пространства.

С введением в нашей стране инклюзивного образования перед педагогами встает проблема обеспечения условий равного доступа всех обучающихся к образованию, вне зависимости от физических возможностей каждого ученика. Ранее единственным способом обеспечения доступа к образованию людям с ограниченными возможностями здоровья было индивидуальное обучение на дому. Имея ряд преимуществ, подобная система организации учебного процесса является далеко несовершенной, особенно когда речь идет не о взрослом человеке со сложившейся системой ценностей, навыков общения и мировоззрением, а о личности, только входящей в мир, жаждущей увидеть и ощутить его многообразие и сложность. Основные недостатки индивидуального домашнего обучения, на наш взгляд, заключаются в том, что:

не происходит социализации учащегося, которая является неотъемлемым компонентом образовательного процесса в целом;

из-за отсутствия возможности сравнивать свои результаты с результатами других участников образовательного процесса нивелируется успешность и достижения обучающегося;

невозможно организовать многовекторный обмен мнениями и эвристический элемент может быть реализован лишь в усеченном виде.

Естественная необходимость и желание обучающихся вступать во взаимодействие не только с преподавателем, но и со сверстниками, участвовать в общем деле по освоению и присвоению знаний во всем их многообразии, ощущать себя частью учебного коллектива — являлись, практически, недостижимой мечтой для людей с ограниченными возможностями здоровья.

С развитием информационно-коммуникационных технологий появилась возможность изменить ситуацию, вывести «особенных» обучающихся из вынужденного заточения и изоляции. Сегодня все большее распространение получает такая форма обучения как дистанционное обучение. Психолого-педагогической особенностью дистанционного осуществления учебного процесса,

является опосредованный характер межличностного общения между обучающимся и преподавателем, обучающимся и сверстниками, находящимися в классной комнате (когда речь идет о групповом занятии с включением в него обучающегося с ограниченными возможностями здоровья). Для дистанционного обучения, в том числе иностранным языкам, через Internet сегодня сложились все условия, поскольку очевидно наличие не только запроса со стороны обучающихся, но и создание материально-технических условий для его реализации.

Так, Е.С.Полат отмечает: «Эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и способов их использования;
- эффективности обратной связи» [1].

В дистанционной форме обучения налицо условия для учета интересов, способностей личности и возможности индивидуального подхода к обучению, что становится особенно актуально сейчас с введением новых образовательных стандартов. В свете требований ФГОС второго поколения, в центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося по овладению различными видами речевой деятельности, формированию универсальных и предметных учебных действий, под руководством преподавателя, задача которого оказание координирующей, корректирующей и консультационной помощи.

Переход на новые концептуальные основы образования требует гибкого подхода к образовательной деятельности всех ее субъектов, предоставления обучающимся возможности приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучающемуся. И в этом случае на помощь приходит дистанционное обучение, позволяющее выбирать не только место и время, но и индивидуальный темп работы, поскольку, позволяет сочетать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся с поиском и использованием различных источников информации, а также специально разработанных по данному курсу учебных материалов. Большое значение при организации дистанционного обучения

имеет систематическое взаимодействие с преподавателем и группой сверстников, изучающих данный курс.

Вне языковой среды неизменной проблемой было и остается развитие коммуникативной компетенции у обучающихся. В связи с этим, необходимо обратить особое внимание на возможности, предоставляемые дистанционным обучением иностранным языкам в социокультурном контексте, поскольку, в силу своей специфики оно направлено, прежде всего, на развитие коммуникативной компетенции, мировоззрения, познания различных культур и самосознания обучающегося как субъекта культурно-исторического процесса. При этом иноязычная компетенция становится средством достижения культурологических задач.

Методической особенностью дистанционного обучения являются широкие возможности по использованию творческого подхода, проектного, проблемного, исследовательского и поискового методов. При наличии технической возможности, возможно создание совместных телекоммуникационных проектов с зарубежными партнерами в форме международных проектов, электронных телеконференций, обмена мнениями, информацией через сеть Интернет. И при этом стираются не только внешние границы между людьми, препятствовавшие ранее их активному взаимодействию, но что не менее важно, устраняется барьер между обучающимися массовой школы и обучающимися с особенностями развития, нуждающимися в специфических образовательных услугах. Наряду с вышеозначенным преимуществами, возникает возможность выбора источника информации и более эффективно и оперативного использования имеющихся знаний. Немаловажным, на наш взгляд, является возможность использования в процессе получения знаний столь любимых молодежью всех возрастов гаджетов, при этом, их польза становится неоспоримой и именно дистанционное обучение работает на укрепление связи поколений в процессе передачи и освоения знаний, их расширения, преумножения и совершенствования. Находясь по разные стороны монитора и на большом расстоянии субъекты образовательного процесса получают возможность активно и продуктивно сотрудничать в важнейшем деле — присвоении знаний которые необходимы человеку для успешной адаптации, социализации и подготовке к решению как повседневных, так и глобальных

проблем, которые ежечасно ставит перед каждым из нас быстро меняющийся и переполненный противоречиями современный мир.

Литература

1. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. М., 2004.
2. Интернет-образование: проблемы педагогического дизайна / Под ред. М.В.Моисеевой. М., 2004.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие // Коллектив авторов; под ред. Н.В.Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.
5. Нагаева И.А. Основные этапы проектирования системы дистанционного обучения // Вестник Университета. 2012. № 16.

II. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

Н.С.Алексеева, С.Ф.Михайлова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА АИС «СЕТЕВОЙ ГОРОД» ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУСЛЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Поиски путей решения задач, поставленных перед современным образованием, стимулируют педагогов применять не только самые эффективные методы обучения, но и интегрировать подходы, способствующие достижению максимальных результатов в образовательном процессе. Одним из примеров взаимообогащения подходов в образовании служит включение элементов технологии дистанционного образования и проблемного подхода.

Процесс образования уже не воспринимается как нечто связанное со стационарным местом обучения. Использование форм дистанционного образования, применяемых с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не только предоставляет обучающимся возможность освоения образовательных программ, но и обеспечивает доступность образования для всех обучающихся. Проблемный подход в данном случае реализуется через проблематизацию учебных заданий [1, С. 204—205]. Проблемные учебные задания, применяемые непосредственно на уроках, могут быть использованы и в дистанционном обучении. В таком случае ИКТ используется как средство связи с учителем при решении проблемного задания. Проблемное задание может быть также сформулировано таким образом, что его решение невозможно без применения ИКТ, тогда электронные ресурсы выступают средством для решения проблемного задания.

Дистанционное обучение в рамках школьного образования возможно с помощью специального ресурса — АИС «Сетевой город. Образование». С 2006 года данную информационную систему используют все общеобразовательные школы города Мегиона.

Главной задачей АИС считается использование автоматизированных процессов при работе с электронными документами, с реализацией концепции «бесбумажного делопроизводства» и возможность автоматического создания отчетов. Также система имеет обширный функционал для поддержания различных форм организации обучения, в том числе и дистанционной формы [2].

«Сетевой город» в МАОУ «СОШ № 9» г.Мегиона появился с момента основания школы в 2010 году. С 2013—2014 учебного года школа полностью перешла к электронному журналу без необходимости вести текущую успеваемость в бумажном журнале. В текущем 2014—2015 учебном году количество учителей, пользующихся АИС, составляет 77 человек, обучающихся — 1 172, родителей — 1909. Обзор показателей, связанных с использованием данной АИС, показал, что 89,63% обучающихся регулярно посещают систему.

Для организации образовательного процесса через дистанционную форму обучения в АИС «Сетевой город» используются следующие функциональные модули:

Почта. Для возможности общения у всех пользователей системы имеется индивидуальный почтовый ящик, который позволяет обмениваться сообщениями с другими пользователями.

Форум. Предназначен для создания дискуссий на различные темы.

Журнал. Является основным модулем для работы учителя. Главной задачей журнала является контроль за успеваемостью и посещаемостью обучающихся.

Дневник. Автоматически отражает персональную успеваемость, посещаемость обучающегося и список домашнего задания.

Отчеты. Формируются на основе заполнения электронного журнала и позволяют оценить качество и успеваемость обучения, а также прогнозировать проблемные ситуации в обучении учащихся.

Каталог ссылок. Предназначен для формирования списка ресурсов для учеников, в котором можно создавать ссылки на материалы в сети Интернет.

Учебный курс. Создается учителем и содержит лекции с текстом, изображениями, диаграммами и др. Также есть возможность создания тестов для проверки усвоения материала предметного курса.

Личный портфолио и Портфолио проектов. Это функциональные модули для фиксации, накопления и оценки достижений учителя или учащегося в разных областях. Используя эти модули можно дистанционно организовать углубленное изучение предмета, создавая соответствующие портфолио по предметам или элективным курсам.

Функциональные возможности модулей АИС «Сетевой город» можно применить для разработки различных моделей взаимодействия обучающегося с учителем. Одним из примеров служит используемая нами модель «Учитель-ученик», включающая в себя три модуля: почту, электронный журнал, электронный дневник.

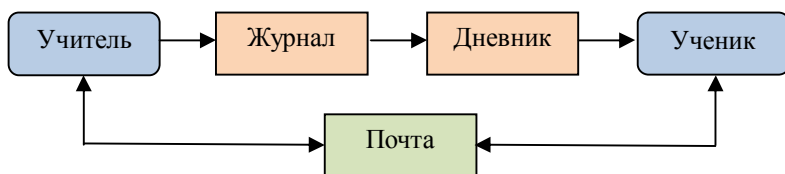


Рисунок 1

Работая по данной модели, деятельность учителя и обучающихся организована следующим образом: учитель отправляет классу письмо с заданием, которое автоматически подтверждает его получение при открытии учеником письма. Выполненное задание ученик отправляет также по почте. После проверки работы учитель заносит оценку в электронный журнал, и ученик узнает о ней, заходя в дневник «Сетевого города».

Использование дистанционных технологий с помощью АИС «Сетевой город. Образование» предполагает этап ознакомления обучающихся с функциональными возможностями системы. В качестве такого ознакомительного этапа учителем информатики Н.С.Алексеевой и учителем немецкого языка С.Ф.Михайловой была проведена в 2013—2014 учебном году серия интегрированных уроков под общим названием «Электронная почта «Сетевого города»». Обучающиеся 6—9-х классов выстраивали коммуникацию с учителем, а также друг с другом при помощи почты АИС. Учащиеся в тестовом режиме осваивали электронную почту, затем выполняли задания, полученные от учителей через почтовый ресурс.

Задания носили проблемный характер, например, учащимся предлагалось объяснить «Какая система школьного образования лучше, в Германии или в России?», «Вы получили сообщение от своего друга, помогавшего Вам готовить реферат по предмету. К сожалению, части текста при пересылке деформировались. Выстройте текст в правильной последовательности».

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что даже фрагментарное использование технологии дистанционного обучения с помощью АИС «Сетевой город» приводит к:

самоорганизации деятельности обучающихся через самостоятельную работу;

развитию творческого потенциала обучающихся;

стабильному учебному процессу даже в случае отмены урока, например из-за погодных условий или карантина, так как учащиеся получают задание, учебные материалы и образовательные ресурсы в сети Интернет через электронную почту;

экономии времени урока, т.к. развернутое домашнее задание фиксируется в электронном дневнике;

повышению самооценки учащихся за счет ситуации успеха, проявления собственной инициативы.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
2. Сетевой город. Образование. URL: <http://www.net-school/awards.php> (Дата обращения: 21 октября 2014 г.).

Д.Я.Андреев

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Появление инновационных информационных технологий в педагогике не является случайностью. Педагогика уже давно ищет пути достижения если не абсолютного, то высокого и стабильного результата в работе со студентами в вузе. Кое у кого есть возражение

философского или практического характера. Однако все согласны с тем, что определенная адаптация вуза к компьютерному веку необходима. Однако, единого мнения о том, какой она должна быть, на сегодняшний день не существует. Новейшие интерактивно-мультимедийные средства обучения открывают студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают полностью новые возможности для творчества, нахождения и закрепления разных профессиональных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы учебы. Компьютеры значительно расширяют возможности преподавателей, способствуют индивидуализации учебы, активизации познавательной деятельности студентов, а также позволяют максимально адаптировать процесс учебы к индивидуальным особенностям студентов. То есть каждый студент получает возможность работать в своем режиме, выбрать такой темп, при котором пройденный материал оптимально усваивается [3, с. 53].

Интерактивное компьютерное обучение предоставляет возможности преподавателю для достижения дидактичной цели применять как отдельные виды учебной работы, так и любой их набор, то есть спроектировать учебную среду. Ориентированные на преподавателя инструментальные средства, позволяют ему оперативно возобновлять содержание учебных и контролирующих программ в соответствии с появлением новых знаний и технологий. Преподаватель получает дополнительные возможности для поддержки и направления развития личности студента, творческого поиска и организации их совместной работы. Также компьютер берет на себя очень большую часть рутинной, длительной для преподавателя работы, высвобождая ему тем самым время для творческой работы. Компьютер используется в качестве вспомогательного средства для эффективного решения уже существующей системы дидактичных заданий [2, с. 504]. Он может быть средством, на которое возложено решение отдельных дидактических задач при сохранении общей структуры. При этом само учебное содержание не закладывается в компьютер. Используя компьютер, можно ставить и решать новые дидактические задачи, которые не могут быть решены традиционным путем. Характерными являются имитационно-моделирующие программы, например

компьютерные программы по имитации эксперимента. В этих программах объектом усвоения выступают: а) внешние параметры того или другого процесса; б) закономерности, не доступные для наблюдения в естественных условиях; в) связки имитируемых явлений с теми параметрами, которые автоматически заданы программой; г) поиск параметров, которые оптимизируют прохождение имитируемого процесса и тому подобное.

Применение компьютеров на уроках иностранного языка значительно повышает интенсивность учебного процесса, усваивается значительно большее количество материала, чем при традиционной учебе, материал лучше закрепляется. Компьютер обеспечивает и всесторонний контроль над учебным процессом. При использовании компьютера для контроля достигается и большая объективность оценки, поскольку происходит одновременная проверка знаний всех студентов. Необходимо также отметить, что компьютер нивелирует такой негативный психологический фактор, как «боязнь ответов»; во время традиционных занятий — разные факторы таковы, как дефект произношения, страх сделать ошибку, неумение вслух формулировать свои мнения. Такие препятствия могут помешать студенту проявить свои реальные знания. Оставаясь наедине с компьютером, студент, как правило, не чувствует стеснения и пытается проявить максимум своих знаний [4, с. 24].

Благоприятные условия создают компьютеры и для организации студентами самостоятельной работы на уроках иностранного языка. Студент может использовать компьютер, как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний. Причем компьютер может сколько угодно повторять одно и то же задание, и в конечном счете это приводит к такому полезному явлению как автоматизация того или другого навыка. Компьютер имеет много технических возможностей: графику, звук, анимацию, которая делает его привлекательным для студентов. Но главное, что отличает компьютер от других средств учебы, — это возможности неформального диалога, когда компьютер ставит вопрос, а студент должен отвечать в жестко заданных рамках интерактивного диалога: когда главным в диалоге становится человек, когда она навязывает компьютеру свои правила или учит его, принуждая использовать определенные действия [1, с. 351].

Использование Интернета на занятии по иностранному языку не должно быть самоцелью. В первую очередь, преподавателю необходимо дать ответ на вопрос: для кого, для чего, когда, в каком объеме должен быть использован Интернет, поскольку очень трудно сориентироваться в огромном объеме информации. Сайты, которые являются полезными для преподавателя иностранного языка и которые могут быть использованы на занятии, можно разделить на информационные и собственно учебные. Информационные сайты используют для отбора интересных текстовых документов, творческих заданий. Специальные учебные сайты содержат разные виды работ, они разработаны с учетом уровня знаний студентов. Работа именно с такими сайтами является интересной и полезной в изучении языка. Кроме того, есть группа узкоспециальных учебных сайтов, предназначенных для обучения четырем видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению и аудированию) и для изучения языковых аспектов — фонетики, грамматики, лексики и т.д. При работе с учебными сайтами избирается тот уровень сложности, который отвечает уровню подготовки студентов. Учебные сайты, обычно, имеют несколько уровней сложности; что касается информационных сайтов, то преподаватель должен сам отбирать материал соответствующей сложности [5, с. 24].

Организация эффективной учебы с помощью учебных сайтов зависит от следующих факторов:

- четкой формулировки заданий;
- конкретных указаний относительно их выполнения;
- отбора материала в соответствии с потребностями коммуникации и компетенции студентов;
- умелого использования времени и пространства.

Преподаватель должен предлагать задания, направлять поисковую деятельность студентов, помогать им понять информацию и общаться в Интернете на иностранном языке. Преподаватель должен быть рядом со студентом, когда тот нуждается в помощи, однако не мешать ему работать самостоятельно, следить за временем, направляя работу таким образом, чтобы все студенты были задействованы в течение всего занятия.

Наиболее широко используется организованное общение с помощью телекоммуникационных сетей: переписка между

отдельными студентами и между целыми группами и Вузами, обмен информацией между учебными заведениями разных городов, стран. В этом случае преподаватель играет роль организатора работы, который помогает спланировать переписку, написать письмо или составить коллективный ответ.

Новейшие интерактивно-компьютерные технологии обучения дают возможность организовать самостоятельные действия каждого студента. На занятиях по аудированию каждый студент имеет возможность слушать диалоги на иностранном языке, при изучении грамматических явлений каждый студент выполняет индивидуально грамматические упражнения, достигая лучших результатов и так далее. Наиболее эффективными для изучения английского языка являются такие компьютерные программы, как *Triple play plus in English, English on holidays, English Gold, Hello, America!, Bridge to English, Professor Higgins, English for communication* и так далее. Практически к любому разделу учебника можно подобрать материал одной из вышеупомянутых программ и применить его на занятии как вспомогательное средство при введении нового лексического или грамматического материала [6, с. 117].

Представленный в виде электронных презентаций материал существенно расширяет возможности обычных учебников за счет использования звукового и видео сопровождения и эффектов анимации. В ходе работы с компьютером у студентов задействуются слуховые и визуальные каналы восприятия, что позволяет увеличить не только объем воспринимаемой информации, но и прочность ее усвоения. Содержание материала опирается на принцип учета индивидуальных особенностей студентов с разным уровнем подготовленности к учебе, которая предусматривает возможность развития каждого студента, а также позволяет выстраивать его индивидуальную образовательную траекторию.

Литература

1. Гончаренко Е.В. К вопросу об использовании компьютера на занятиях по русскому языку как иностранному: материалы III Междунар. науч. конф. «Лексико-грамматические инновации в современных восточнославянских языках» / Е.В.Гончаренко, Е.В.Панченко; сост. Т.С.Пристайко. Днепропетровск: Пороги, 2007. С. 351—353.
2. Информатика. Компьютерная техника. Компьютерные технологии / Пособие под ред. О.И.Пушкаря. К.: Издательский центр «Академия», 2002. 704 с.

3. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: «Просвіта», 2000. 368 с.
4. Основы современных компьютерных технологий: Учебное пособие / Под редакцией А.Д.Хоменко. СПб.: КОРОНА-принт, 1998. 448 с.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 24.
6. Ситдикова И. Компьютер спешит на помощь // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 116—119.

*С.А.Аскарова, Ж.Г.Кулекенова,
С.О.Калмуханбетова*

PROBLEMS OF ORGANIZING DISTANCE EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Getting higher education in Kazakhstan with the use of technologies of distance learning is becoming more and more popular among the Kazakhstani people. It is always possible to combine distance education with work as only a computer and the Internet are required for this. The importance of distance education is in the fact that a person can get the first, the second and the third education and improve his qualification. Distance education gives opportunities to plan lesson schedule, and even the dates of midterm controls, examinations, course works and practice reports. Distance education in Kazakhstan is of convenience for those who work at high pressure, for physically disabled people and for those who feel comfortable to communicate at a distance. Today, Kazakhstani students can get full education living far away from universities. But what our higher educational institutions offer today could hardly be called distance education. Specialists think that there are some reasons why Kazakhstan has been introducing it for several years.

Distance education requires good technical equipment and good Internet service, which is still in progress in the republic. According to the director of scientific-methodological center of informatization in education Gul Nurgalieva “Today we cannot give Kazakhstan real time interaction, because there is slow Internet connection here. From 8 thousand schools in Kazakhstan 6 thousand are in villages where there is no Internet service or it is not available to people. If the leading universities find other ways to the high-speed Internet, then they are not able to pass on the Internet the multimedia teaching projects”[1].

But she demonstrates her assurance in the fact «that the problem with the Internet would be solved, when the launched satellite of Kazakhstan starts working at full capacity» [1].

The other problematic point touched by Cul Nurgalieva was “the problem of training teachers — tutors, who must be able to answer the questions and stimulate students in interactive” [2]. In connection with this there is a necessity of introducing the profession of distance education tutor into the qualifier of specialties and colleges with universities should train such specialists. But in many Kazakhstani universities the distance education functions in the form of part-time education. It happens so as not all students are able to study on this system because of the absence of access to the Internet in their villages and because of computer illiteracy. Such situation is the characteristic of many Kazakhstani universities, which cannot suggest interactive and consequently cannot offer education of good quality. The number of students getting distance education is not large, but the distance education, the main peculiarity of which is the absence of direct contact with teachers and other students, is rapidly developing in the country.

Some Kazakhstani universities like Karaganda state technical university, Kazakh national technical university named after K.Satpaeyv are being introducing distance form of education. In KazNTU, for example, distance education started with 40 people on specialties “oil and gaz”, “computer facilities and software”. At present, the number of electronic teaching means and electronic resources for teachers and students, the number of qualified teachers in the field on information technologies is increasing. Due to automatization of means of teaching students like e-books, text-books, teaching complex, multimedia teaching systems, means of the control of students’ knowledge the existed technologies of reading lectures and conducting seminars and practical lessons have been improved, the level of getting information and the level of acquiring learning material have been raised. Today Kazakhstan is launching the modern form of distance education, which gives opportunities to students to listen to lectures, ask questions, do tasks and pass examinations. We must orient the youth to learn not only one year, but to learn the whole life, to improve qualification through the courses of distance education. According to teachers’ points of view, distance education cannot give the full education because of the reason that there is no direct contact with a teacher in the

classroom where he/she could give students more knowledge. Analyzing the works of many teaching systems it often occurs that the interaction is limited with communicating with teachers and other students only through e-mails. Whereas, the distance education should be a kind of “virtual classroom”. But today, in Kazakhstan not all subjects can be transferred into virtual regime. Besides, Internet could cause trouble to other people, or other people could disturb students to concentrate on learning. That is why, some teachers suggest not being involved into distance education, thinking that it is preferable to change it into another form — supplying students of full-time and part-time departments with electronic service, electronic books and virtual contact with teachers.

In the law of the Republic of Kazakhstan “About education” the distance education is determined as one of learning forms “purposeful and methodically organized management of teaching activity and the development of people living far from educational establishments by means of electronic and tele-communicative means” [3.] The President of the republic charged to give direct support in creating innovative-educational consortium. The high technologies will be concentrated on the basis of leading universities to hold scientific and applied researches. These universities will take the status of innovative universities. Distance education can be integrated with other forms of education and can be realized only by educational establishments.

Distance education is realized on three main technologies:

cell technology (independent courses or virtual chairs, universities with the use of Internet);

distance learning on the basis of case technologies;

distance learning on the basis of TV-technologies.

The basis of educational process in distance education makes purposeful and controlled intensive independent work of students, who study in a convenient place for them, on individual schedule, having the complex of special means of teaching and agreed possibilities of contact with teachers on phone, e-mail and individually.

Many Kazakhstani people can get education in Russian Federation today due to distance form of education. The Internet minimize the distance between the student and the university, letting to get qualified education in one Russia universities. Thus, the students get the diploma of the state sample, which is admitted and appreciated by employers on

the territory of most near and far abroad countries. Distance education for Kazakhstani citizens is oriented to learners. Personal contact with teachers by means of on-line and off-line connections allows to get support and necessary consultations on teaching subjects. Independent organization of teaching process means the effective way of organizing teaching time, to make the suitable time-table without the damage to other types of activities with the help of an adviser. The student is guaranteed the support and help of highly qualified specialist during the whole period of learning.

Electronic educational atmosphere gives all possibilities for full acquisition of theoretical basis of the chosen specialty and practical use of acquired skills and habits: reading teachers' lectures, learning electronic materials, participation in seminars and webinars, fulfillment of tasks, tests, making projects on subjects and their defense. The control of assimilated material is carried out in the form of examinations, tests through the Internet, which supposed you individual presence in the university. According to Takhir Balykbaev, vice-minister of education and science of the Republic of Kazakhstan "with the development of distance education the necessity in part-time form of education in Kazakhstani universities could be disappeared" [4]. But he also underlined, that "today we cannot fully close the part-time form of education, but the use of new technologies, as well as distance technologies, allows us to increase the quality of education in this direction". But he noticed that the part-time education will not be canceled for a while, though the quality of education in part-time education leaves much to be desired but there is no any objective situation to cancel this type of education in the country fully. Today, about 150 thousand Kazakhstani students among 520 thousand get part-time education. People still choose part-time form of education to get knowledge and diplomas.

In his turn, Aslan Sarinzhipov, the Minister of education and science of the Republic of Kazakhstan, told that the main criterion is not the form of education but the quality of it. He said: "Here we do not make an accent on the form of education, but we make an accent on the quality of education, whether it is part-time or full-time education" [5].

Distance education is a good way for people who want to get required habits keeping their personal comfort. By this we mean the advantages which distance education can suggest to them. These advantages are the followings:

1. Students living in far away regions have opportunities to get education staying at home;
2. Convenient way of getting education without the damage to work and not leaving the family;
3. Teacher's subjective approach to a student is practically avoided, which often takes place in personal contact;
4. Saving money for constant travels and renting housing;
5. Saving time for those students who work or who are very busy;
6. Getting education for physically disabled people, etc.

But there are also some disadvantages in such form of education. They can be as the followings:

- students can use the help of other people in doing the set tasks and in passing mid-term and final controls;
- it is necessary to have a personal computer, peripheral equipment and also an access to the Internet. Today not all distant regions are equipped with telephone and settle light connections.
- the requirement of self-organization and aspiration to knowledge.

The quality of universities, using such type of education is increasing, they have different educational level, professionalism, reputation. So, people can make their own choices.

Successful cooperation of parties will develop the creation the full national integrated educational resources and the formation of republic information-communicative infrastructure of electronic education. The creation of virtual universities, including electronic libraries are developing in the world economy. Information technologies give broad opportunities to increase the quality of knowledge, in training modern specialists. It is clear, that without their intensive introduction onto the process of teaching it is impossible to achieve high results.

Литература

1. Нургалиева Гуль. Дистанционное образование в Казахстане // ИЯ новости, 2010.
2. Нургалиева Гуль. Дистанционное образование в Казахстане // ИЯ новости, 2010.
3. URL: <http://profit.kz/articles/92/Distancionnoe-obrazovanie-v-Kazahstane/>
4. Выступления Министра образования и науки РК Саринжипова А.Б. на Правительственном часе в Мажилисе Парламента РК на тему: «О состоянии и приоритетных направлениях системы образования и науки в Республике Казахстан». 9 декабря 2013 г.
5. Закон РК «Об образовании».

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ФГОС НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

*Каждая проблема имеет решение.
Единственная трудность
заключается в том, чтобы его найти.
Эвви Неф*

Современные условия развития общества дали толчок для разработки и введения в образовательную систему новых образовательных стандартов, которые предполагают пересмотр понятия «результат образовательной деятельности». Использование проблемного метода обучения наряду с дистанционным обучением дает положительные результаты. Это означает включение учащихся в процесс поиска решения проблем; знания не передаются в значительной своей части в готовом виде, а приобретаются в процессе самостоятельной деятельности, обеспечивающей активизацию мыслительной деятельности учащихся путем создания проблемной ситуации; занятия строятся на основе сотрудничества преподавателя и обучающегося. Такая форма обучения способствует развитию креативного мышления, учащиеся нацеливаются на творческое мышление, снимается барьер боязни, появляется желание из известного получить новое.

Одной из основных задач уроков технологии является трудовое воспитание. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; должно дать ему возможность найти для себя труд в жизни, возможность реализовать себя и отыскать свое призвание (К.Д.Ушинский). Как связать предмет технологии с внедрением дистанционного обучения? Предмет «Технология» — это творческий предмет, который предоставляет большие возможности для воспитания творческой, разносторонней личности. Мы успешно реализуем эти возможности, опираясь на традиционные и нетрадиционные методы, на собственное педагогическое творчество.

Самый распространенный способ организации дистанционного обучения связан с использованием компьютерных телекоммуникаций в режиме электронной почты, телеконференций и прочих информационных ресурсов региональных сетей, а также сети Интернет. При такой организации предусматривается по возможности использование новейших средств телекоммуникационных технологий, в том числе и мультимедийных, всех информационных ресурсов Интернета, включая видео- и аудиоконференции. Дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий.

Для формирования творчески активной личности, способной к саморазвитию мы и можем использовать дистанционное обучение, а развитие творческих способностей учащихся можно реализовывать, опираясь на следующие принципы:

1) **принцип развития мотивации к творческой деятельности.** Что может послужить мотивом к творчеству? Допустим красивое изделие из ткани, которое необходимо сшить своими руками.

2) **принцип развития умений самообразования и самовоспитания.** Для этого необходимо захотеть, организовать свой труд, научиться шить это изделие.

3) **принцип приоритета творческой деятельности.** Проявить творчество и фантазию в изготовлении и оформлении выполняемого изделия.

4) **принцип согласования педагогического процесса и индивидуальных особенностей учащихся.** Мы можем учесть личные качества ребенка, индивидуальные его особенности.

5) **принцип выбора форм обучения, обеспечивающих самостоятельность и творчество учащихся.** Можно выбрать такую форму обучения, при которой ребенку было бы удобно и доступно обучаться. Например: подробные пошаговые инструкции с фотографиями или рисунками, которые отправляются по электронной почте, или ребенок заходит на персональный сайт учителя, где находится определенный накопительный информационный банк с материалами по технологии изготовления одежды или лоскутного шитья и выбирает необходимый материал, инструкции, технологические карты и т.д. Основным условием

остается то, что учащийся должен определить сам, как ему лучше выполнить изделие, как его оформить.

Вышеназванные принципы являются определяющей тенденцией современного обучения — это есть переход к личностно-ориентированной системе образования в свете требований ФГОС, который обеспечивает более интерактивный способ обучения. Педагог, в условиях новых стандартов, должен направить обучающегося на самостоятельные учебные действия. Мы к ребенку идем не с ответом, а с вопросом.

В настоящее время дистанционное обучение дает большие возможности для обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, учащихся, находящихся на домашнем обучении или длительно болеющих. При использовании дистанционного обучения решается проблема гибкого графика обучения, занятия проходят в любое время, с любой интенсивностью. Темп подачи учебного материала учащиеся выбирают сами и проходят индивидуально. Примером тому может служить электронный дневник — *dnevnik.ru*, в котором учитель располагает домашнее задание в том случае, если объявлены активированные дни, или ребенок из-за болезни не может посещать школу длительный период времени.

Основным звеном дистанционного профессионального образования является активность, самостоятельность и мобильность учащегося, способного адекватно реагировать на складывающуюся учебную ситуацию в соответствии со своими собственными образовательными целями. А педагог направляет и контролирует самостоятельную деятельность учащегося. В ходе непосредственного образовательного процесса играет роль наставника, помощника в зависимости от конкретных учебных целей и задач.

По мнению А.Г.Шабанова, модель управления дистанционным обучением целесообразно строить на основе следующих положений:

1. В центре процесса обучения находится целеустремленная и активная самостоятельная учебно-познавательная деятельность, управляемая посредством программы ДО и осознанного выбора обучающегося.

2. Гибкая система дистанционного обучения позволит обучающемуся самостоятельно приобретать в последующем знания на протяжении всей жизни.

3. Дистанционное обучение должно носить активный и целенаправленный характер, предусматривающий получение человеком знаний для решения практических проблем его трудовой деятельности и реализации карьерных ожиданий.

4. Дистанционное обучение не должно исключать возможности прямого личностного общения его участников (педагог и обучающийся, обучающийся-обучающийся) и сотрудничества в процессе познавательной и творческой деятельности.

5. Система контроля за усвоением знаний должна носить оперативный характер, строиться на основе обработки данных контроля успеваемости, сведений об участии в научно-исследовательской работе и др.

6. Целенаправленное использование в процессе дистанционного обучения времени и здоровьесберегающих технологий обучения.

7. Ведение воспитательной работы в процессе дистанционного обучения в формах, соответствующих его особенностям и условиям [1].

Функции педагога дистанционного образования не ограничиваются только пересылкой и получением информации через Интернет. Он должен быть компетентным во всех областях, которые, так или иначе, затрагивают его профессиональную деятельность. Преподаватель дистанционного образования должен владеть системой профессионально значимых качеств. Именно системой, а не отдельно взятыми навыками и компетенциями в какой-то из смежных областей. В данном случае можно говорить о применении современных технологий с учетом особенностей дистанционной формы обучения; знаний в области психологических особенностей общения в виртуальной среде, особенностей возрастных изменений восприятия виртуального общения, принципах дистанционного обучения детей, подростков, взрослых и т.д.:

- обучение в сотрудничестве;
- технологии кооперативного обучения;
- метод проектов (как разновидность — метод телекоммуникационных проектов);
- технологии проблемного обучения;
- исследовательский метод;
- индивидуальное и дифференцированное обучение;
- модульное обучение;

- игровые технологии;
- метод «мозгового штурма» и др.

Таким образом, предлагаемый нами подход к дистанционному обучению ставит новые непростые задачи, решение которых затрагивает множество вопросов (педагогику, методику, обеспечение качества обучения, права интеллектуальной собственности и др.). Однако, если пойти именно в этом направлении и основательно изучить выдвинутые вопросы, то и образовательный процесс в дистанционном обучении станет по-настоящему «открытым», эффективным и заслужит доверие общества. Последнее время очень часто у родителей возникает вопрос, можно ли им обучаться изготовлению лоскутных изделий или научиться шить юбку, платье, как выполнять изделие в технике батик? И другие вопросы. Считаю, что дистанционное обучение как нельзя, кстати, подходит для такой ситуации. Дистанционно могут обучаться не только дети, но и взрослое население.

Смысл образования состоит в создании каждому обучаемому условий для перехода обучения в **самообучение**, воспитания в **самовоспитание**, а развития — в **творческое саморазвитие**. Непременными условиями саморазвития являются самостоятельность и творчество, ответственность, инициативность, выработка собственного индивидуального стиля учебной деятельности. Учащийся должен оценить значимость и трудность заданий, затраты времени и своих сил, прогнозировать возможные последствия и результаты своей учебной деятельности. В ходе дистанционного обучения учащийся сам оказывается создателем своего образования, который планирует, организует и анализирует собственные действия. Все это отвечает основной цели обучения — **научить учиться**.

Гарантией успешной реализации цели образования согласно новому стандарту могут стать новое сознание, новая позиция, новое отношение к педагогической деятельности.

Литература

1. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-modelirovanie-protessaa-distantcionnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya#ixzz2OEyIgy3q>

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сегодня обществу нужен человек, способный принимать самостоятельные решения, обладающий приемами учения, готовый к самообразованию, умеющий жить среди людей, готовый к сотрудничеству для достижения совместного результата.

Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности — наличие высокого уровня мыслительных способностей. Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно считать развивающим обучением, то есть такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения цели основ наук. Такое обучение является проблемным.

Основой проблемного обучения на уроках является знакомство учащихся с новыми фактами путем создания проблемных ситуаций, способствующих выдвиганию гипотезы и с последующим поиском доказательства справедливости выдвинутого предположения.

Метод проблемного обучения хорошо зарекомендовал себя именно в начальной школе, поскольку многим первоклассникам бывает трудно перейти от игровой формы обучения, применяющейся в дошкольном образовании, к «серьезной» учебе в школе, а проблемное обучение в какой-то степени напоминает игру. Кроме того, здесь каждый ребенок занимает активную позицию, самостоятельно пытается найти ответ на поставленный вопрос или решить задачку, а не просто сидит за партой и зубрит непонятный для него материал. Словом, проблемное обучение — это прогрессивный и эффективный способ привить детям любовь и стремление к знаниям.

Существует много приемов создания проблемных ситуаций:

— подвести школьников к противоречию и предложить им самим найти способ его разрешения;

- изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предложить классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побудить учащихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставить конкретные вопросы на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждения;
- определить проблемные теоретические и практические задания;
- ставить проблемные задачи (с недостающими, избыточными или противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками).

Применять технологию проблемного обучения можно на любом уроке, начиная с первого класса.

Например: на уроке обучения грамоте ученики познакомились с буквой **П**. На уроке письма учитель утверждает, что дети уже умеют писать эту букву. Ученики удивляются, утверждают обратное. Тогда учитель предлагает поискать эту букву в уже знакомых буквах, и дети находят ее в буквах **Т, Р**.

При изучении темы «Грибы» (Окружающий мир, 2 класс) в начале урока ученикам предлагается сравнить строение растения и гриба, а затем ответить на вопрос: «Грибы — это растения или нет? Почему вы так считаете? Почему на один вопрос получили разные ответы?»

Изучая тему «Мягкий знак в конце существительных после шипящих» (Русский язык, 3 класс), учитель предлагает ребятам в наборе слов *плащ, вещь, мышь, камыш, сторож, молодежь* найти объединяющий элемент (все слова существительные, с шипящими на конце) и разъединяющий элемент (в одних словах есть мягкий знак, в других нет). Перебирая все знания о существительных (одушевленные — неодушевленные, собственные — нарицательные), ученики сами приходят к выводу о правилах употребления мягкого знака в конце слова.

Применять технологию проблемного обучения можно при обучении детей исследовательской деятельности, причем исследовательская работа может осуществляться как на уроке, так и во внеурочной деятельности в виде проектов, рефератов и т.д. Помочь учителю осуществлять контроль и коррекцию выполнения работ в этом случае помогает дистанционное обучение.

Дистанционное обучение — способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся.

Интерес к дистанционному обучению в последнее время постоянен. В школе оно уверенно начинает завоевывать свое место в образовательном процессе вместе с традиционными формами обучения.

Этот способ обучения достаточно эффективен в следующих случаях:

- выполнение проектов и исследовательских работ;
- работа с детьми — инвалидами или часто болеющими;
- при заочной (экстернатной) форме обучения;
- работа с одаренными детьми (индивидуальные дополнительные задания повышенного уровня);
- работа с детьми из «группы риска» (индивидуальные задания с привлечением родителей);
- сетевое взаимодействие.

Одним из элементов дистанционного обучения можно считать «Электронный дневник». «Электронный дневник» — это сервис, который обеспечивает четкий и высококачественный обмен информацией между учителями, учениками и родителями, а также позволяет учителю индивидуализировать домашнее задание. Например: сильным ученикам предложить дополнительное творческое задание, а слабым — дать алгоритм выполнения упражнения, решения задачи и т.д. Осуществляется эта помощь через функцию «Общение». Причем ученики могут попросить помощи как у учителя, так и у друг друга. Особенно это удобно, когда дети разделены на группы для выполнения какого-либо творческого проекта. Полезен «Электронный дневник» в активированные дни, в дни болезни ученика, т.к. позволяет осуществлять обучение, не выходя из дома. Причем указывать можно не только страницы учебника, но и рассылать готовые задания.

Итак, проблемное обучение просто необходимо, так как оно формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, систематизировать и накапливать знания,

умеющую делать самоанализ, стремящуюся к саморазвитию и самокоррекции. Постоянная постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешить, тем самым мы имеем дело с творческой личностью всегда способной к поиску. Тем самым войдя в жизнь, ребенок будет более защищен от стрессов.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика в виртуальной образовательной среде: Хрестоматия. М.: МГОУ, 2006. 167 с.
2. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. Л., 1973.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. М.: «Академия», 2006.
6. URL: <http://www.eidos.ru/project/eidos-class>

Н.В.Быстрова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Создание и организация дистанционных курсов с использованием электронных обучающих средств в особенности на базе Интернет-технологий, представляет непростую технологическую и методическую задачу. При этом большие трудозатраты по разработке электронных обучающих средств зачастую не компенсируются их эффективностью по причине их быстрого устаревания. Тем не менее, индустрия компьютерных учебно-методических материалов расширяется в силу их востребованности и социальной значимости [1].

В этой связи актуальным является разработка концепций построения и использования мультимедийных обучающих средств, адекватных современным идеям развития образования (открытое образование, дистанционное образование и др.).

Дистанционный курс по дисциплине «Философия и история образования» сочетает в себе следующие функции:

Информационная: обеспечивать информацией в процессе обучения на основе использования электронных презентаций, символьных и анимированных объектов, деловой графики и информационных баз данных.

Развивающая: развитие профессионально важных качеств личности обучающихся, их кругозора и интеллектуального потенциала.

Координирующая: объединение в информационном продукте возможности многих средств обучения (гипертекстов, диаграмм, таблиц, схем, электронных презентаций и др.), их дозированное и последовательное представление.

Систематизирующая: последовательное и логическое представление учебного материала с учетом возможности и интересов студентов, достаточной научно-технологической значимости.

Интегрирующая: интеграция различных дидактических средств с возможностью последовательного дозированного представления необходимого учебного материала.

Контролирующая: обеспечение различных форм контроля знаний обучающихся на всех этапах учебного процесса.

В структуре разрабатываемого дистанционного курса по дисциплине «Философия и история образования» можно выделить пять крупных взаимосвязанных блоков, каждый из которых имеет свою методическую, дидактическую и функциональную нагрузку:

1. *Блок для преподавателя* — электронно-методическое пособие, включающее в себя цель и задачи изучаемого курса, программу курса; требования государственных стандартов; список рекомендуемой литературы; рекомендации по практической работе с контрольными вопросами и тестами.

2. *Блок для студентов* — теоретико-практический блок, включающий в себя контрольные вопросы по каждой теме; лекционный курс, сопровождающийся презентациями и видеофильмами; тестовые задания по модулям.

3. Библиотека полезных ресурсов (*блок полезных ресурсов*), в которую включены ссылки на внутренние и внешние информационные ресурсы (обширный справочный материал, тексты законов, постановлений, биографии и портреты ученых, Интернет адреса журналов, библиотек, образовательных сайтов и т.д.).

4. *Глоссарий* (словарь терминов) — содержащий все основные понятия, используемые в других блоках.

5. *Справочный блок* — поддержка пользователя дистанционного курса.

Особое внимание при разработке дистанционного курса по дисциплине «Философия и история образования» уделяется оформлению заполнения титульного листа (главной страницы). Эта страница служит связующим звеном между различными блоками дистанционного курса и позволяет при открытии перейти к любому из них. Кроме того, титульная страница должна дать представление о рассматриваемом курсе в целом, об авторе, сориентировать на эффективную работу студентов, не имеющих большой практики в использовании электронных обучающих средств.

Анализируя дистанционные курсы других авторов, мы пришли к выводу, что учебные мультимедийные комплексы по различным дисциплинам должны обладать следующими качествами:

- развитой гипертекстовой структурой в понятийной части курса (определения, понятия), а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей);

- удобной для пользователя системой навигации, позволяющей ему легко перемещаться по курсу, отправлять электронные письма преподавателю, переходить в другие разделы;

- использованием мультимедийных возможностей современных компьютеров и Интернет (графических вставок, анимации, звука, если необходимо и др.);

- наличием системы контроля знаний;

- разбивкой курса на небольшие блоки (страницы);

- наличием глоссария (автономные справочные материалы) и ссылками на глоссарии, разрабатываемые для данного курса;

- ссылками на литературные источники, электронные библиотеки и на источники информации в сети Интернет;

- доступностью: быстрая загрузка, без усложнения эффектами;

- эффективной обратной связью с преподавателем (электронная почта, Web-конференции, IRC-технологии (chat)) IRC (Internet Relay Chat) — средство для переговоров через Интернет в реальном масштабе времени, которое дает Вам возможность разговаривать с другими людьми во всем мире в режиме прямого

диалога (чаще всего с помощью набора фраз на клавиатуре компьютера) [2].

Таким образом, появление средств мультимедиа производит революционные изменения в образовании. Возможности средств мультимедиа безграничны. Благодаря наличию обратной связи и живой среде общения, системы обучения на базе мультимедиа обладают потрясающей эффективностью и существенно повышают мотивацию обучения.

Дистанционный курс по дисциплине «Философия и история образования» позволяет обеспечить не только успешное усвоение программ, но и сформировать их на качественно новом уровне и в большем объеме, т.е. обеспечить достижение нового, более высокого качества образования в высших профессиональных учебных заведениях.

Литература

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М., 2007. 224 с.
2. Технологии создания электронных обучающих средств / Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. М., МГИУ, 2001. 224 с.

О.И.Ваганова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В качестве программной оболочки для создания дистанционных курсов по самым разным областям знаний большую популярность завоевала система дистанционного обучения Moodle, к достоинствам которой можно отнести распространение этой системы в открытом исходном коде, а также широкие возможности для коммуникации как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами [1].

Рассмотрим более подробно возможности использования данной дистанционной системы для обучения общей и профессиональной педагогике. Целью курса «Общая и профессиональная

педагогика» является усвоение студентами педагогических знаний, овладение способностями организации образовательного процесса в профессиональной школе, развитие педагогического мышления [2].

Основной структурной единицей образовательного процесса, как и в случае традиционных форм обучения, является элемент «Лекция», которая позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала. Массив материала при этом можно разбить на дидактические единицы, в конце каждой и них приводятся контрольные вопросы на усвоение материала. Построенная таким образом лекция может содержать от 4 до 6 дидактических единиц с контрольными вопросами, что позволит дистанционному (сетевому) преподавателю адекватно оценить знания студента. Так, например, лекция «Учебный процесс профессиональной школы» содержит единицы:

— Дидактика как теория обучения.

— Основные дидактические категории: преподавание, учение, обучение, учебный (дидактический процесс).

— Содержательные компоненты профессионального обучения: цель, содержание, методы, средства, формы.

— Профессиональное обучение как двусторонний процесс.

Дистанционный преподаватель имеет возможность редактировать содержание каждой из них, а также располагать их в той или иной логической последовательности. В конце каждой структурной единицы, как отмечалось, может приводиться контрольный вопрос. В случае необходимости (в материалах лекции студент не может найти ответа на поставленный вопрос) или для более глубокого изучения данной темы студент может воспользоваться таким элементом курса как «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины», где содержится список рекомендуемой литературы, ссылки на необходимые интернет-ресурсы, материалы к занятию [1].

Важным элементом дистанционного курса служит Задание. Выполнение задания — это вид деятельности студента, результатом которой обычно становится создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Moodle. Преподаватель может оперативно проверить сданные студентом файлы или тексты, прокомментировать их

и при необходимости предложить доработать в каких-то направлениях. Если преподаватель считает это необходимым, он может открыть ссылки на файлы, сданные слушателем курса, и сделать эти работы предметом обсуждения на форуме. В качестве заданий выступают как стандартные задания по той или иной теме, так и задания, требующие для их выполнения проведения каких либо исследований и экспериментов. Так, например, можно предложить выполнение следующих заданий:

Дайте характеристику основным современным концепциям обучения в общей и профессиональной педагогике.

Проанализируйте на примере любого урока логику учебного процесса.

На примере учебной программы по любому предмету проследите, как учтены общие и специальные принципы отбора содержания образования.

Что означает, по-вашему, принимать ребенка таким, каков он есть и почему этому придается такое большое значение?

Выполнение таких заданий подразумевает не только и не столько конкретный ответ на поставленный вопрос, а прежде всего самостоятельную работу студентов по организации, проведению, анализу и оформлению творческого исследования, то есть способствует формированию у студентов информационной и коммуникативной компетенций.

Следующим элементом дистанционного курса служит тестовое задание. Этот элемент завершает каждый модуль по общей и профессиональной педагогике и используется для выставления итоговой оценки. Данный элемент курса позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов: вопросы в закрытой форме (множественный выбор), да/нет, короткий ответ, числовой, соответствие, случайный вопрос, вложенный вопрос и др.

Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Возможно установление лимита времени на работу с тестом.

Таким образом, учебный курс способствует приобретению таких профессиональных компетенций как: осознанность ключевых ценностей профессионально-педагогической деятельности,

демонстрирует глубокое знание всех положений, проявляет понимание их смыслов и значений, свободно интерпретирует все положения, высказывает свое отношение к каждому положению, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся); владение технологией научного исследования; способность обосновать профессионально-педагогические действия; способность выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов); способность организовывать профессионально-педагогическую деятельность на нормативно-правовой основе.

Литература

1. Ваганова О.И. Педагогические технологии в условиях уровневой системы высшего профессионального образования: Учебно-методическое пособие / О.И.Ваганова. Н. Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2012. 101 с.
2. Ваганова О.И. Основы общей педагогики: Учебное пособие / О.И.Ваганова. Н.Новгород: НГПУ.

Т.В.Галактионова

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сегодня традиционные методы образования дополняются новыми методами обучения, основанными на использовании Интернета, электронно-компьютерных сетей и телекоммуникационных средств.

Дистанционное образование, основанное на Интернет-технологиях, выполняет ряд новых функций и предполагает реализацию определенных принципов, среди которых большое значение имеет принцип распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое сообщество [1, с. 15]. Основным принципом системы дистанционного обучения является — открытое планирование обучения на основе Государственного образовательного стандарта, свобода составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы модульных программ и учебных элементов.

Дистанционное обучение трактуется как «процесс получения знаний, умений и навыков с помощью интерактивной специализированной образовательной среды, основанный на использовании модульных программ обучения и новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии и реализующих систему сопровождения и администрирования учебного процесса» [4, с. 116].

Вариантами использования дистанционного обучения может быть:

1) полное дистанционное обучение: «Педагог — Интернет — Ученик»;

2) частичное дистанционное обучение в соединении с традиционными формами обучения: «Педагог и Интернет — Ученик» или «Педагог — Интернет и Ученик» [2, с. 26].

Преимуществами дистанционного обучения по сравнению с традиционными формами обучения являются: эффективность, гибкость, модульность, использование новых информационных технологий [3, с. 8]. Роль преподавателя при таком обучении — тьютор-консультант, а у обучающегося повышается ответственность за освоение образовательных программ и учебного процесса. Еще одним достоинством является свобода выбора времени и темпов обучения.

Исследователями отмечается, что использование дистанционного обучения обеспечивает возможность организации учебного процесса; предполагает гибкость, широкую вариативность и дифференциацию как в выборе обучающимися содержания, так и форм получения образования; предоставляет возможности оперативного и объективного оценивания, он- и офф-лайн сопровождения учебного процесса со стороны сетевых учителей; проведения индивидуальной и групповой рефлексии учебной деятельности; открытого и конфиденциального взаимодействия с родителями учащихся; наблюдения за ходом учебного процесса и его корректировки; оптимизирует формы и способы представления учебного материала; позволяет компактно представить большой объем учебной информации, четко ее структурировав [1, с. 58].

Кроме того, система дистанционного обучения расширяет возможности для общения обучающихся между собой и становится основой для сотрудничества, совместной работы и учебы,

предоставляя возможность обмениваться мнениями не только по учебным вопросам. Следует отметить, что в результате включения школьников в открытый образовательный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий формируются навыки работы с информационными технологиями и предпосылки для получения непрерывного образования с помощью дистанционного обучения в течение всей жизни [1, с.10].

Следовательно, дистанционная форма обучения реализует индивидуальные интересы и образовательные потребности каждого школьника и предоставляет возможности выстраивания им собственной, индивидуальной образовательной траектории, индивидуального учебного плана, что способствует повышению уровня мотивации учения и эффективности учебной деятельности учащихся.

Литература

1. Лобачев С.Л., Попов А.Э. Технологии дистанционного обучения: Учебно-методическое пособие. Шахты.: ЮРГУЭС, 2003. 90 с.
2. Никитин А.Б., Синегал В.С., Сороцкий В.А., Цикин И.А. Интерактивные информационные технологии на основе Web-серверов и систем компьютерной видеоконференцсвязи // ДО. 1998. № 1.
3. Первин Ю.А. Компьютерные инструменты в образовании, 1999. № 1.
4. Солдаткин В.И. Образовательная среда сегодня и завтра. М.: Рособразование, 2004. 272 с.

Е.Н.Захарова

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «АМЕРИКАНОВЕДЕНИЕ»

Современное отечественное образование сложно представить без привлечения Интернет-ресурсов, которые повсеместно используются при разработке, как очных занятий, так и дистанционных курсов по различным специальностям. Как пишет Е.С.Полат, автор исследований по теории и практике дистанционного обучения, педагогическим технологиям личностно-ориентированного подхода, использованию Интернет-технологий и ресурсов в системе образования: «Дистанционное обучение на базе

компьютерных телекоммуникаций еще в большей мере расширяет возможности интеграции. Человек действительно в любой период своей жизни обретает возможность дистанционно получить новую профессию, повысить свою квалификацию, расширить свой кругозор, причем практически в любом научном или учебном центре мира. ... При совместной работе над проектами, в курсах дистанционного обучения создается сильнейшая мотивация для самостоятельной познавательной деятельности учащихся в группах и индивидуально. ... Учитель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются не по должности, а как к авторитетному источнику информации, как к эксперту» [2].

Действительно, информатизация российского образования имеет свои плюсы. Прежде всего, отметим возможность организации учебного процесса в рамках деятельностного подхода; во-вторых, присутствует и индивидуализация учебного процесса, а также особая организация процесса познания, ориентированная на системное мышление; учащиеся имеют возможность выбирать собственную траекторию обучения и самообучения; создается эффективная система управления информационно-методическим обеспечением образования [3, с. 55]. Онлайн ресурсы, используемые студентами при изучении дистанционного курса, имеют особую природу — ведь текст, размещенный в сети, становится автономным объектом, при работе с которым пользователь может вносить изменения. При этом появляется возможность переделать текст, полученный из сети, отобрать нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности [1, с. 157]. В данной статье мы рассмотрим некоторые, наиболее интересные и информативные, на наш взгляд, Интернет-источники, которые могут быть эффективно использованы при разработке дистанционного курса «Американоведение».

Официальные порталы удобны тем, что предлагают пользователям большой выбор как официальных документов (например, постановления правительства, указы президента, приказы, стенограммы заседаний различных ведомств, тексты выступлений политиков и т.п.), так и оцифрованные копии художественных произведений (в т.ч. рукописных). Веб-странички американского Конгресса, Сената, министерств рассказывают об истории этих учреждений, современной работе, реализуемых программах,

содержат большое количество документов (в т.ч. архивных) — т.е. предлагают фактическую информацию практически обо всех сферах жизни общества. Например, рассмотрим сайт Сената США <http://www.senate.gov> — уникальный запасник текстов, аудио- и видео-информации на английском языке.

В разделе «Art and History» можно найти рассказы об известных исторических событиях и выдающихся политических деятелях США; студенты смогут проследить историю создания и этапы развития самого Сената, прослушать записи интервью и прочитать их (в подразделе «Oral History Project»); а также есть возможность познакомиться с музейными коллекциями (изобразительное искусство, скульптура, фотография, графика). Нельзя обойти вниманием раздел «Legislation and Records». Здесь к вашим услугам удобная поисковая система, которая позволяет найти любой документ, который рассматривался или находится в процессе рассмотрения в Сенате. Отметим, что эти документы (законопроекты, поправки, стенограммы заседаний, отчеты и т.п.) связаны со всеми сферами жизни американского общества. Если же появляется трудность в нахождении информации — будь то статистические данные, тексты документов, исторические факты, аудио- и видео-ресурсы и т.п. — по конкретной теме, то ценным подспорьем станет «Virtual Reference Desk», где выставлен общий тематический каталог ресурсов.

Преподаватели и студенты несомненно оценят сайт библиотеки Конгресса США — <http://thomas.loc.gov>. Во-первых, как вы видите на заглавной странице, знакомство с библиотекой начинается с удобной поисковой системы, которая позволяет пользователям по ключевому слову или фразе найти любой документ на любую тему, опубликованный американским Конгрессом. При этом можно не только прочитать и распечатать документы в нужном формате, но и послушать и даже посмотреть текущие прения. Во-вторых, сайт библиотеки оказывает поддержку преподавателям, работающим с материалами Конгресса — в разделе «For Teachers». В каждом из четырех подразделов («Classroom Activities, Lesson Plans, and Primary Sources», «Additional Educational Resources», «General Information for a Younger Audience», «Resource for K-12 Citizens») обнаруживаются образовательные ресурсы на базе документальной информации: планы занятий

с использованием документов Конгресса, хронологические таблицы, карты, доступ к онлайн выставкам и презентациям. Здесь вы также найдете примеры заданий, которые американские учителя разработали с привлечением библиотечной базы.

Хорошим подспорьем при разработке курса «Американоведение» могут стать сайты министерств США: министерства внутренних дел, министерства сельского хозяйства, министерства внутренних ресурсов, министерство образования, министерства здравоохранения и социального обеспечения, министерства жилищного строительства и городского развития, министерства труда. Структура данных сайтов похожа: здесь вы найдете (а) статьи об истории данного ведомства и его департаментов, (б) новости министерства, (в) документальные материалы об основных направлениях работы, (г) статистику соответствующей области жизни общества, (д) современные проблемы и попытки их решения (программы, проекты и т.п.), (е) архивные материалы (текстовые, аудио и/или видео). Разнятся только тематика текстов — в зависимости от сферы деятельности того или иного министерства. Отдельно остановимся на сайте министерства образования — <http://www.ed.gov>.

Кроме ‘традиционных’ разделов, рассказывающих об истории и структуре американского образования, новых направлениях политики и реформах, особую ценность для преподавателей имеет раздел «Teachers». Как видно на заглавной странице этого раздела, пользователь найдет здесь полезные практические рекомендации («Practice Guides»), организационные инструкции («Organize Instruction»), советы по повышению квалификации («Improving Teacher Quality») и т.д. Много интересного содержится в подразделе «Teaching Resources, Lesson Plans». Во-первых, огромное количество планов занятий (на английском языке) по разным предметам систематизировано тематически. Во-вторых, обширные иллюстративные материалы и учебные видео-ресурсы на английском языке находятся в открытом доступе в соответствующих подразделах и могут быть использованы и для подготовки презентаций, и для аудирования.

В рамках курса «Американоведение» интерес представляют некоторые медиа-источники: не секрет, что большинство крупных газет, журналов, ТВ каналов и радиостанций обновляют свои

веб-странички не только ежедневно, но и ежечасно, по мере поступления новостей, т.е. здесь размещена самая свежая, актуальная информация о жизни американского общества. Откроем для примера сайт американской газеты «The Washington Post» <http://www.washingtonpost.com>. На заглавной странице, естественно, размещены последние новости — из разных сфер жизни общества. При этом новостные сообщения удобно распределены по группам: «Local», «Politics», «Opinions», «Sports», «Business», «Arts and Living». Интернет-версии англоязычных газет полезны еще и тем, что здесь размещены видеорепортажи, интервью и дискуссии, опубликованные версии которых обнаруживаются на страницах печатного издания. Таким образом, вы имеете возможность не только прочитать, перевести и разработать упражнения на основе статьи, но и посмотреть, и послушать запись. При поиске иллюстраций или подготовке презентаций пригодится и банк фотографий, многие из которых не появляются в печатной версии газеты. У каждой фотографии обязательно есть комментарий — где, когда и при каких обстоятельствах был сделан снимок.

Порталы ТВ- и радиоканалов, наряду со статьями и обзорами, предлагают для просмотра и прослушивания богатейшие архивы, которыми можно воспользоваться в режиме реального времени. Интересно, что на многих подобных сайтах статьи, репортажи, интервью, аудио- и видеозаписи классифицированы по времени опубликования/выхода в эфир и тематически, что значительно облегчает поиск. Рассмотрим для примера сайт американской медиа-корпорации «Voice of America» <http://www.voanews.com> (русская-язычная версия <http://www.golos-ameriki.ru>). На заглавной странице собраны новости не только из США, но и со всего мира — новостные статьи классифицированы на соответствующие разделы «USA», «Africa», «Asia, Mideast», «Europe», «Science and Tech», «Health», «Entertainment», «Economy» и др. Нельзя обойти вниманием раздел «Programs», который, в свою очередь, подразделяется на «Radio» и «TV». Таким образом, студенты могут не только читать статьи по истории и современной жизни США, но и слушать радиопередачи, а также смотреть телевизионные передачи и документальные фильмы. При этом, в подразделе «Radio» есть опция «Program Page», которая позволяет слушателю перейти непосредственно на страницу того или иного радио-шоу, получить

дополнительную информацию о расписании радиотрансляций, ведущих и гостей и т.п. Подраздел «TV» содержит ссылки на телевизионные каналы разной направленности; здесь также, кроме просмотра видео, можно получить более подробную информацию о различных передачах и фильмах, если перейти по ссылке «Watch the latest show».

Еще один вид Интернет-источников, который предоставляет массу полезных материалов для моделирования курса «Американоведение», — это сайты американских благотворительных фондов, целью которых является поддержка и продвижение образовательных проектов. Рассмотрим в качестве примера сайт американского Фонда Анненберга <http://www.learner>. Основная задача данного сайта – продвижение образования по различным специальностям с помощью медиа- и телекоммуникационных средств. Все ресурсы классифицируются по разделам «Video Series», «Professional Development», «Course and Video Licensing», «Lesson Plans», «Interactives», «News and Blog». В рамках нашего дистанционного курса интерес представляет подраздел «Video Programs» (раздела «Video Series»): названия видео-курсов располагаются в алфавитном порядке, что позволяет довольно быстро найти нужный курс. Здесь вы найдете серию занятий по теме «America's History in the Making», «American Cinema», «American Passages: A Literary Survey», «A Biography of America», «The Constitution: That Delicate Balance», «Democracy in America» и др.

Сравнительно новый ресурс — онлайн университеты — предлагает, казалось бы, безграничные возможности в поиске информации и заданий для дистанционного курса. На данных порталах пользователю доступны для просмотра, чтения и изучения лекции, семинары и просто учебные материалы различных учебных заведений. Таким образом, выбирая для работы курс в онлайн университете, студент и расширяет свои знания по истории и современной жизни США, и углубляет знания английского языка. Например, портал Khan Academy <https://www.khanacademy.org> представляет собой огромную коллекцию видео-уроков на английском языке с возможностью просматривать каждый ролик независимо от того, какой курс вы выбрали. Акцент делается именно на видеоряде (материалов для чтения практически нет), однако студенты могут задавать все интересующие вопросы по теме урока и всегда

получают развернутый ответ преподавателя. На сайте онлайн университета есть удобный раздел для преподавателей «Educators», который содержит многочисленные советы, рекомендации, ссылки, методические разработки. В разделе «Subjects» находится подраздел «Arts and Humanities»: здесь можно пройти онлайн курс по истории США и работе американского правительства.

В целом же отметим, что в Интернете можно обнаружить огромное количество ресурсов, которые эффективно используются в очном, заочном и дистанционном обучении. Но перед тем, как обратиться непосредственно к онлайн источникам, преподавателю необходимо всегда тщательно продумывать общий концептуальный подход, подбирать соответствующие методы и технологии обучения, а также, что немаловажно, подготовить учащихся к этим видам деятельности [5, с. 313].

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М., 2002.
2. Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века. URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm> (дата обращения: 6.11.2014).
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М., 2005.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Ростов н/Д; М., 2010.
5. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под. ред. Е.С.Полат. М., 2004.

О.И.Заяц, Н.Ю.Мышкова

ONLINE COURSES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

In the era of technology distance education has unlocked many boundaries for those willing to enhance the teaching skills and learning ability. Multimedia and interactive technologies in particular open up new possibilities for expansion of home-based learning in lifelong education.

To learn effective approaches to English language teaching it is a good idea to take some of the teacher training courses provided by Coursera, an educational platform offering free of charge online courses based on the internationally-recognized videos and resources, and sponsored by the U.S. Department of State and the leading universities in the world.

Shaping the Way We Teach English course is aimed at English as a Foreign Language (EFL) teachers, both those who are intending to pursue this field as a career and those already working in the field who would like to revise and refresh their methods and approaches. The materials and approaches presented complement other courses provided by Coursera. Previous or current language teaching experience is desirable, but not necessary to take this course.

Shaping the Way We Teach English is a five-week course which explores important aspects of teaching English as a second or foreign language. The goal of this course is to help you become a better teacher. By the end of this course, you will be able to explain how the various materials and approaches presented will lead to better language learning; you will be able to choose appropriate materials and apply varied classroom activities to improve students' study of English. It is a good opportunity to better evaluate both your own and other teachers' practices.

Shaping the Way We Teach English course consists of two parts: the Landscape of English Language Teaching and Paths to Success in English Language Teaching. You can begin with either course.

Topics for the Landscape of English Language Teaching include:

Week 1: Authentic materials and realia that really motivate learners; project overview, introductions; initial course survey.

Week 2: Using pair and group work for collaborative learning to make your class more communicative; Phase 1 lesson plan is due.

Week 3: Critical and creative thinking to drive learning; Phase 1 peer and self-evaluations are due.

Week 4: Learner feedback and assessment; using formative feedback to evaluate student progress; Phase 2 lesson plan is due.

Week 5: Language in context; using content to structure language learning; Phase 2 peer and self-assessments are due; course evaluation.

Topics for Paths to Success in English Language Teaching include:
Week 1: Integrating skills and using tasks to motivate learners; project overview, introductions.

Week 2: Alternative assessment that shows what learners can do with language; lesson plan phase 1 is due.

Week 3: Incorporating individual learning differences in instruction; peer and self-evaluations are due.

Week 4: Ideas for effective classroom management; final lesson plan is due.

Week 5: Improving practice with reflective teaching; final peer and self-evaluations are due.

You may refer to the detailed syllabus for each week for required and optional readings and media. You may download and save all course materials to your desktop.

This is a collaborative course, where you enhance your English language teaching expertise by sharing ideas with others. The basis of this discussion will be a short video and reading each week. The videos are of master teachers in real classes around the world, providing a look into the international community of EFL teachers. Closed captioning helps you understand what the teachers and students are saying.

Each week, a reading on methods and teaching practices, written by teachers for teachers, adds perspective to the classroom videos. To share ideas about each week's topics with others, you are invited to join discussion forums. In the discussions, you can contribute to the dialogue: find out what other teachers do in their classes, ask questions, share and gain insights into classroom practice. These discussions will also help you formulate the culminating project.

For the culminating project, you should write a lesson plan incorporating some of the ideas from your readings, videos, and conversations with others. The project will build over the 5 weeks of the course, resulting in a practical, well-designed lesson that will demonstrate an understanding of the course material, and be truly meaningful for your students. As part of the project, you will read others' lesson plans and offer constructive criticism. This peer reviewing activity will heighten your awareness of others' assumptions about teaching and give you a window into how English learning proceeds in other cultures. With the peer reviews, you will also build a repertoire of completed lessons to share and experiment with.

As you watch and read and discuss, you'll build your creativity and flexibility as a teacher. The videos, readings, and discussion will give you plenty of food for thought, and help you answer the following questions: How could this be adapted to my own classroom? How could this be adapted to my own students and culture? How could this be adapted to different materials and objectives?

For this course, you will need a reliable Internet connection, a computer or mobile device capable of playing back web-based audio and video files, and the ability to type well enough in English to participate in discussions. Videos may be downloaded to your desktop or viewed online. They will be closed-captioned. Copies of the readings can be viewed online in your browser with a PDF reader, or downloaded to your computer or tablet, and/or printed. All materials are free. You will need time to view the short videos, do the readings, explore the wealth of optional resources, and discuss the class in our Forums.

To get the most out of this class create or join a group of local teachers and work together to understand the videos and readings and to complete the lesson plan project.

Students who successfully complete the class will receive a Statement of Accomplishment from the U.S. Department of State and the University of Oregon. This is a digital document, downloadable/printable from Coursera.

The best part of this class is that you will have a window into the classrooms of teachers from around the world, and you will come away with an archive of lesson plans from these teachers.

Литература

1. URL: <https://www.coursera.org>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

Реформа общего образования Российской Федерации связана с введением в действие ФГОС — нормативного документа, определяющего три вида требований:

к результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования;

к структуре основной образовательной программы среднего (полного) общего образования;

к условиям реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования [3, с. 3].

Идея, положенная в основу стандарта нового поколения, заключается в следующем: «От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать реальные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда» [5, с. 3].

История является одним из ведущих гуманитарных предметов в системе школьного образования, так как имеет огромное значение для формирования гражданской позиции человека, его умения ориентироваться и действовать в современном обществе на основе исторического опыта. Без нее невозможна выработка общероссийской идентичности и умения жить в современном поликультурном глобализирующемся мире. Глобализация развивается благодаря новым информационным и коммуникационным технологиям, объединяющим весь мир в реальном времени [2, с. 11].

Задача школы — научить учиться. В условиях гуманизации образования обучение должно быть направлено на формирование личности, способной жить и работать в постоянно меняющемся мире, его успешной дальнейшей социализации. Использование более эффективных форм и приемов обучения должно обеспечить реализацию требований ФГОС и качественно новые результаты [4].

В соответствии с ФГОС, акцент в современном преподавании делается на самостоятельную и творческую деятельность обучающегося, которая способствует умению приобретения знаний, исследованию проблем, поиску альтернативных решений, формированию мотивации достижения успеха, обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Вышеизложенные признаки творческой, самостоятельной работы гармонируют между собой и относятся к технологии проблемного обучения [1].

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, форма организации учебного процесса с помощью проблемных задач и проблемных ситуаций, которые придают обучению поисковый и исследовательский характер [6, с. 107].

Как и любая педагогическая технология, используемая на практике, технология проблемного обучения имеет свои достоинства, недостатки и трудности. К достоинствам можно отнести: особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение на практике. Несмотря на достоинства, все обучение не может строиться целиком, как проблемное. Для этого потребовалось бы больше времени, чем возможно выделить на обучение. Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов курса истории (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления данной технологии, которая требует проведения логико-дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у обучающихся в учебном процессе, так как на его осмысление и поиски путей решения уходит больше времени, чем при традиционном обучении. Возможно, эти обстоятельства не позволяют широко применять технологию проблемного обучения. Проблемное обучение связано с исследовательской деятельностью, поэтому каждый педагог должен стремиться к использованию данной технологии на уроках истории. Оно отвечает требованиям времени: обучать, исследуя — исследовать обучая. Только так можно формировать творческую личность.

Главная задача учителя — не только дать учащимся определенную сумму знаний, но и развить у них интерес к учению,

творчеству. А интерес к предмету — это инструмент, побуждающий учеников к более глубокому познанию предмета, развивающий их способности, который вырабатывается тогда, когда учащимся понятно то, о чем говорит учитель, когда интересы по содержанию задания, которые побуждают ученика к творчеству, способствуют проявлению самостоятельности при овладении учебным материалом, учат делать выводы и обобщения, видеть перспективу применения полученных знаний на уроке и в жизни, развивают их индивидуальные особенности.

Знания ученика будут прочными, если они являются продуктом собственных размышлений и проб, закреплялись в результате его собственной творческой деятельности над учебным материалом.

В современных условиях содержание исторического и обществоведческого образования нацелено на создание условий для самоопределения и самореализации личности, на достижение школьниками конкретных результатов в виде сформированных умений и навыков, обобщенных способов деятельности и компетенций. Историческое образование становится практико-ориентированным с приоритетом использования различных форм деятельности. Степень развития ученика — его способность самостоятельно приобретать новые знания, применять их в учебной и практической деятельности.

Проблемная ситуация создает у учащихся психологический дискомфорт, который побуждает к действию по поиску способа ее разрешения. Это и является стимулом деятельности.

Педагогическая проблема, предъявленная учителем, «принимается» учащимися и становится личностно-значимой. Мотивы являются внутренними. Вероятно, в этом случае деятельность будет эффективнее, чем при выполнении упражнений, а значит и знания, и умения, полученные в ходе решения проблемы, более прочно усвоены. Кроме знаний учащийся осваивает новые способы деятельности. Характер отношений между учителем и учащимся — сотрудничество. Сейчас работают установки «давайте подумаем вместе», «поправьте меня, если я ошибаюсь», «расскажите мне, я это еще не прочитала», «мне хочется, чтобы вы со мной поспорили». Систематическое использование проблемного метода обучения позволяет выработать у учащихся привычку дискутировать, рассуждать, анализировать, спорить, доказывать.

Вершиной этого метода является самостоятельная разработка сильными учащимися проблемных вопросов и максимальное участие учеников в учебном процессе.

В настоящее время проблемное изучение необходимо, так как оно формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, систематизировать и накапливать знания, способную к высокому самоанализу, саморазвитию и самокоррекции.

Таким образом, проблемное обучение — это тип развивающего обучения, которое реализует следующие задачи:

формирует у обучающихся необходимую систему знаний, умений и навыков;

помогает достигать высокого уровня развития, способствует самообучению, самообразованию;

формирует особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность, что полностью соответствует компетентностному подходу современного образования в рамках Федерального государственного образовательного стандарта.

Литература

1. Воронцова И.А. Актуальность проблемного обучения на уроках истории в рамках ФГОС третьего поколения. URL: <http://uchportal.ru>. Статьи. Педагогические статьи (дата обращения: 05.11.2014).

2. Вяземский Е.Е. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова. М.: Просвещение, 2012. 192 с.

3. Рабочие программы. История. 10—11 классы. Базовый уровень: учебно-методическое пособие / А.В.Митрофанова, А.Ф.Киселев, В.П.Попов, А.В.Игнатов; сост. Л.П.Желобанова. М.: Дрофа, 2013. 398 с.

4. Социальная сеть работников образования. Введение ФГОС второго поколения в основной школе: чему и как учиться учителю. URL: <http://nsportal.ru> Школа. Материалы МО — novykh-form-i-metodov (дата обращения: 05.11.2014).

5. ФГОС основного общего образования: проблемы и их решение. URL: <http://nauka.ru> (дата обращения: 08.11.2014).

6. Шевченко Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. М.: ООО “ТИД “Русское слово — РС”, 2008. 208 с.

ИНТЕРНЕТ КАК ИСТОЧНИК ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Дайте мне рычаг, и я переверну Землю!». Кто-то может сказать, что, Архимед не собирался переворачивать Землю, его знаменитая фраза лишь иллюстрировала возможности рычага. На самом деле он предложил одно из самых глобальных новшеств в истории человечества. Новшество заключалось в возможности изменить все, даже основы мироздания.

В настоящее время стремительное развитие компьютерных телекоммуникационных и информационных систем, средств мультимедиа оказывает значительное влияние на систему образования в целом, что приводит к появлению новых педагогических технологий, новых форм преподавания современных языков, одной из которых является дистанционное обучение. Использование компьютеров в образовании началось еще в 60-х годах XX столетия и прошло в своем развитии несколько этапов, начиная от учебных программ, которые запускались из командной строки DOS, к мультимедийным, являющимся обучающими программами на CD и, наконец, к обучению через Интернет [1].

Среди всех технических средств органическим компонентом учебного процесса, компьютер сегодня выступает самым важным в процессе обучения иностранным языкам. Исследования отечественных и зарубежных ученых, педагогов-практиков свидетельствуют о том, что применяемые адекватным образом современные компьютерные технологии, в частности Интернет, могут существенным образом содействовать эффективности преподавания и изучения иностранных языков.

В первую очередь это обеспечивается тем, что международная компьютерная сеть предоставляет огромное количество информации, обрабатывая которую обучающиеся являются не только потребителями накопленных человеческих знаний, но и создают при этом что-то сами, выступая в роли создателей. Интернет повышает мотивацию у изучающих иностранный язык, оказывая положительное влияние на весь процесс обучения, делает доступными

аутентичные материалы, усиливает коммуникативное взаимодействие, обеспечивает независимость от одного, а иногда и единственного, источника информации.

В начальный период существования Интернета многие сомневались в его необходимости из-за малого количества полезной информации и ее бессистемного распределения. Сегодня развитие Интернет имеет фактор глобального значения. Важность использования Интернет ресурсов и технологий не нуждается в особых доказательствах. Использование сети Интернет в обучающем процессе предоставляет широкие возможности совершенствования знаний и умений [2, с. 56].

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных Интернет-материалов: хотлист (hotlist), трежа хант (treasure hunt), сабджект сэмпла (subject sampler), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), и вебквест (webquest)

Хотлист от английского «hotlist» — «список по теме» представляет собой список Интернет сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист не требует времени на поиск необходимой информации. Все, что нужно — это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета и вы получите нужный хотлист.

Например:

Тема: «Christmas Traditions in the USA». Сайты хотлиста:

<http://www.crewsnest.vispa.com/journeyusa.htm>

<http://www.christmasintheusa.com/>

<http://www.allthingschristmas.com/traditions/christmas-usa.php>

Мультимедиа скрэпбук от английского «multimedia scrapbook» — «мультимедийный черновик» представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Например:

Тема: «Christmas Traditions in the USA»

Сайты мультимедиа скрэпбука

Текстовые файлы:

<http://www.crewsnest.vispa.com/journeyusa.htm>

<http://www.christmasintheusa.com/>

<http://www.allthingschristmas.com/traditions/christmas-usa.php>

Аудио программы:

http://www.voanews.com/mediaassets/specialenglish/2007_12/Audio/mp3/se-white-christmas.mp3 (White Christmas: One of the Best Loved Holiday Songs)

http://www.voanews.com/mediaassets/specialenglish/2006_12/Audio/mp3/se-mosaic-22dec06.mp3 (Not Celebrating Christmas, Hanukkah or Kwanzaa? Try Festivus)

http://www.voanews.com/mediaassets/specialenglish/2006_12/Audio/mp3/se-tia-christmas-traditions.mp3 (Christmas in America : Music and Traditions of a Merry Season)

Картинки:

<http://www.amazing-christmas-ideas.com/candy-christmas-tree.html>
(Christmas tree decorations)

<http://radio.weblogs.com/0104723/My%20Pictures/Christmas%20Stockings%20hung%20with%20care.jpg> (Christmas stockings)

<http://www.painetworks.com/pages/ec/ec0134.html> (fireplace decorations on Christmas)

<http://family.webshots.com/photo/1055454583010148117JeJYXR>
(Christmas house decorations)

Трежа Хант от английского «treasure hunt» — «охота за сокровищами» — во многом напоминает хотлист. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисковую деятельность учащихся. В конце трежа ханта учащимся может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Например:

Hunt for US Geography

Introduction

For this class you will need to learn about the Geographical Background of the United States: geographical position, relief, rivers and

lakes, mineral resources, climate and weather. The Web allows you to discover way more than you may have ever thought possible and is a great complement to the materials found in the library. Below is a list of questions about the topic of the seminar. Surf the links on this page to find answers to the questions.

Questions

- Where is the USA located? What countries does the USA border on? Where are three main mountain ranges located? What are the main rivers in the USA? Where is a region of five great lakes? Name all of the lakes.
- What climatic zones can be found in the USA?
- How does the US relief affect the climate in the country?
- Where is coal, oil, natural gas deposited? What other mineral resources are in the USA?
- What are the most and least populous areas in the USA?

The Internet Resources

<http://en.wikipedia.org/wiki/USA#Geography> (US Geography)

<http://www.southtravels.com/america/usa/weather.html> (Climate)

<http://www.cdc.noaa.gov/USclimate/states.fast.html> (Climate Map)

<http://www.geology.enr.state.nc.us/Mineral%20resources/mineralresources.html> (Mineral Resources)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Image:USA-2000-population-density.gif> (Population Density)

The Big Question

Now that you have learned all this information about Geographical background of the United States, try to explain the reasons of the different population density in various parts of the US. Support your argument.

Сабдъект сэмпла – от английского «subject sampler» стоит на следующей ступени сложности по сравнению с трежа хантом. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы учащимся необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью сабдъект сэмпла является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать

свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Активность учащихся здесь довольно велика. Возможно обсуждение мнений с другими учащимися группы.

Например:

Topic: Formation of the United States of America (1776—1789):

Resources:

http://en.wikipedia.org/wiki/American_Revolution (American Revolution for Independence)

<http://www.americanrevolution.com/> (American Revolution)

<http://www.foundingfathers.info/> (Founding Fathers)

Questions:

1. What events led to proclamation by the US its independence from the British Crown?
2. Who were Founding Fathers and why are they called that way?
3. Some historians call American Revolution a coup. Do you agree or disagree with this point of view? Support your argument.

При групповой работе необходимо будет разбить одну тему на несколько аспектов. После обсуждения своего аспекта в группе учащиеся могут представить результаты своего обсуждения всему классу.

Вебквест от английского «webquest» — «Интернет поиск» — самый сложный тип учебных Интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Прежде чем разделить учащихся на группы, весь класс знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта. Учитель отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга уже все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении учащиеся должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо). В ходе решения вебквеста через изучение материала и его обсуждение

обучающиеся должны ответить на один общий вопрос дискуссионного характера.

Вебквест — это не что иное, как сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме. Не имея возможности опубликовать весь вебквест по причинам объема статьи, приведем ссылки на уже составленные вебквесты по теме «США».

US History webquest

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webushistosity.html>

How the USA got started

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/web13origiat.html>

Вполне очевидно, что каждый из пяти видов учебных Интернет-материалов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи. Хотлист и мультимедиа скрэпбук направлены на поиск, отбор, классификацию информации. Трэжа хант, сабджект сэмпл и вебквест уже содержат элементы проблемного обучения.

Хотлист, мультимедийный скрэпбук, трэжа хант, сабджект сэмпла и вебквест несомненно обогатят уроки иностранного языка на средней и старшей ступенях общего среднего образования. Естественно, сложность материала и его объем должны варьироваться и соответствовать уровню развития школьников на каждом этапе обучения. Частота использования учебных материалов и их набор могут варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком, общим уровнем развития информационной компетенции, интересами и образовательными потребностями учащихся. Например, в одной группе учитель решит использовать только хот лист или скрэп бук один раз по каждой изучаемой теме, а в другой — еженедельно вебквест. Каждый из учебных Интернет-ресурсов направлен на решение конкретной учебной цели.

Моделей и сценариев использования учебных Интернет-материалов в обучении иностранному языку можно предложить великое множество. Однако, принимая во внимание характеристики исключительно своей группы учащихся, каждый учитель может сам решить, какие из них он будет использовать в учебном процессе и в какой степени.

Информационные компьютерные технологии заняли прочное место в процессе обучения. Глобальная сеть Интернет предлагает учителям иностранного языка множество полезных ресурсов.

Это специальные программы обучения иностранным языкам, а также аутентичный материал, отбор которого учитель может проводить самостоятельно и адаптировать его к конкретным учебным задачам [3].

Именно на современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых учебных Интернет-материалов, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);
- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений предоставлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т.п.;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Инновации в образовании — это необходимость, но при сохранении традиций. Кроме того, учитель должен быть на шаг впереди, постоянно работать над собой, планировать и проектировать свою педагогическую деятельность. Ведь учитель все еще является примером для своих учеников. Педагоги с сожалением признают, что «есть учителя, которые уже так «завязли в болоте» повседневности, что не хотят идти в ногу со временем, их все устраивает и так. Нужно заниматься самообразованием, саморазвитием, самокоррекцией» [4].

Литература

1. URL: <http://filolingvia.com/publ/268-1-0-1393>
2. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностр. языки в школе. 2007. № 4. С. 49—53.

3. URL: <http://pedsovet.org/content/view/3442/88/>

4. Инновации в образовании. Выступления участников VII-й Всероссийской дистанционной августовской научно-практической конференции // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября.

Н.С.Кудакова, Е.Н.Ромахина

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Методическая система проблемного обучения получила широкое распространение в 20—30-е гг. XX столетия в советской и зарубежной школе при реализации теоретических положений Дж.Дьюи. Однако, основополагающие работы, посвященные теории и практике этого обучения, появились лишь в конце 60 — начале 70-х годов. В отечественной педагогике теорию проблемного обучения разрабатывали И.Я.Лернер, Т.В.Кудрявцев, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин и др. [1].

В процессе обучения через постановку проблемы учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, общедоступными педагогическими средствами ведет работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей учеников в процессе обучения.

Суть проблемного обучения заключается в том, что педагог не сообщает знаний в готовом виде, но устанавливает перед воспитанниками проблемные задачи, которые стимулируют учеников к поиску пути и средств их решения.

Среди основных функций проблемного обучения ученые выделяют такие как: усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности; воспитание навыков творческого усвоения знаний; развитие познавательной деятельности и творческих способностей учащихся; воспитание навыков творческого применения знаний и умение решать учебные проблемы.

Естественно, важнейшим этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации, т.е. познавательной задачи, которая характеризуется противоречием между имеющимися

у учащихся знаниями, умениями, отношениями и предъявляемыми к нему требованиями.

Как известно, учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся.

Основными причинами возникновения проблемных ситуаций ученые называют следующие:

1) проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают известные способы решения поставленной задачи;

2) проблемная ситуация возникает при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых непривычных для них условиях;

3) проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической невозможностью реализовать выбранный способ;

4) проблемная ситуация возникает тогда, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Только при последовательном выполнении следующих условий, проблемное обучение будет реализовано в полном объеме:

— обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;

— обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

— значимость информации, получаемой при решении проблемы;

— необходимость диалогического доброжелательного общения педагога и учащегося, когда внимательно и с поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися [2].

На современном этапе в начальной школе, как и во всем обществе, ведущим видом деятельности ребенка становится информационная деятельность, осуществляемая на основе современных электронных средств и Интернет-ресурсов, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена. Заинтересовать ребенка электронными образовательными ресурсами совсем несложно. Однако сложно удержать его интерес в рамках учебных дисциплин.

В новых условиях роль ученика как потребителя учебной информации постепенно меняется. Обучающийся, принимая решение, с одной стороны, оказывает управляющее воздействие на систему, а с другой стороны, он сам является объектом управления. Ученик получает возможность для самостоятельной информационной деятельности: поиска и анализа информации, ее обработки, продуцирования и передачи.

Но для того, чтобы компьютер действительно стал помощником учителя и школьника, необходимо соблюдение некоторых основных, на наш взгляд, правил, реализация которых позволяет грамотно и профессионально осуществить дистанционное обучение ученика младших классов.

В процессе дистанционного образования деятельность ученика в целом представляет собой определение выхода из проблемной ситуации, которую необходимо ему разрешить самостоятельно. Для ученика начальной школы это представляет определенные трудности. Он еще не может самостоятельно контролировать свои действия в полном объеме в силу психофизиологических особенностей, не может полноценно распределить время для работы с электронными ресурсами и т.д. [4]. Таким образом, возникают проблемы в дальнейшем обучении и постепенном угасании, уменьшении интереса к предмету и учебной деятельности в целом. Только дифференцированная работа с использованием интернет-сайтов позволяет увлечь школьников, предлагая задания повышенной трудности, задачи-шутки, ребусы, различные викторины и задания для олимпиад. Тем самым учебная проблема, поставленная перед учеником, будет успешно решена посредством электронных образовательных ресурсов. И как следствие, проблемное обучение приобретет все новые формы, способствующие дальнейшему интеллектуальному развитию детей.

Литература

1. Булгаков В.И. Проблемное обучение — понятие и содержание // Воспитание школьников. 1985. № 8.
2. Ильина Т.Л. Проблемное обучение // Вестник высшей школы. 1976. № 2.
3. Жесткова Е.А. Инновационная деятельность современной школы / Е.А. Жесткова, И.В. Уткина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: Материалы Всероссийской научно-практической

конференции. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2014. С. 50—52.

4. Кудаква Н.С. Дистанционное обучение как одна из форм работы с учащимися младших классов // Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития: Мат-лы V Междунар. заочной науч.-практич. конференции. 14 мая 2013 г. / Под ред. Нечаева М.П. Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2013. С. 321—323.

5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.

6. Савинов Т.Т. Информационные технологии в сфере образования: Учеб. пособие / Т.Т.Савинов, Д.А.Данилов, Е.А.Басахранова. М.: Изд. центр «Академия», 2003.

Л.В.Кузнецова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ

Компьютерные технологии все шире входят в нашу жизнь, использование этих технологий в качестве дополнительного инструмента для качественного обучения своих подопечных — необходимая потребность времени.

Использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, форм дистанционного обучения позволяет достичь максимальных результатов в решении многих задач: повышение эффективности и качества процесса обучения; повышение активной познавательной деятельности; увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации; формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации; формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность и в целом — подготовка информационно грамотной личности.

Необходимость использования ИКТ в физическом обучении и воспитании вызвана потребностью в повышении его качества с помощью применения компьютеров. ИКТ позволяют организовать учебный процесс на новом, более высоком уровне, обеспечивать более полное усвоение учебного материала. С помощью ИКТ можно решать проблемы поиска и хранения информации, планирования, контроля и управления занятиями физической культурой,

диагностики состояния здоровья и уровня физической подготовленности учащихся.

С чего же начинается применение ИКТ в практике применительно к урокам физической культуры? Вначале информационные технологии в области физического воспитания будут использоваться без непосредственного привлечения учеников: это в основном текстовые документы — заявки, отчеты, положения о соревнованиях, печатание грамот и т.д. Параллельно с текстовыми документами создается база данных по итогам выступлений команд школы на спортивных соревнованиях.

Уроки физической культуры включают большой объем теоретического материала, на который выделяется минимальное количество часов, поэтому применение электронных презентаций позволит эффективно решать эту проблему. Сама презентация, являясь, по сути, конспектом урока, может быть использована как средство самообучения и самостоятельной работы. Наличие визуального ряда информации позволяет лучше закрепить информацию в памяти.

Другой формой использования ИКТ предполагается применение тестирующих программ. Компьютерные тесты могут содержать неограниченно большое количество разделов и вопросов, что позволяет варьировать тесты под непосредственные нужды и конкретных участников тестирования.

Дистанционное обучение является новой, прогрессивной формой с широким использованием новых технологий. Создается возможность получения образования независимо от возраста, от состояния здоровья, кроме того, дистанционное обучение повышает творческий, интеллектуальный потенциал учеников. Этому способствуют самоорганизация, использование новых информационных технологий и т.д. В определенной степени изменяется и роль преподавателя: он координирует познавательный процесс и в то же время обновляет и совершенствует свои курсы, методики, поскольку находится в режиме нововведений и инноваций.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ: свободный график; учеба в удобной атмосфере; технологичность. Однако кроме преимуществ у дистанционного образования есть ряд недостатков, например: отсутствие личного контакта с преподавателем; мотивация и самоконтроль; нехватка практики; техническая зависимость.

Современное дистанционное образование строится на использовании следующих основных элементов: дистанционные курсы; веб-страницы и сайты; электронная почта и т.д. Главным становится интерактивная работа обучающихся со специально разработанными учебными материалами, которые соотнесены с Базисным учебным планом общеобразовательных учреждений, определяющим образовательную область «Физическая культура».

В основном дистанционная форма обучения применяется мною в активированные дни, когда температура воздуха на улице не позволяет обучающимся посещать образовательное учреждение. В данных случаях использую школьную социальную сеть «Дневник» для организации дистанционного обучения школьников.

Важными отличиями учебной деятельности в сети «Дневник» являются:

1. Увеличение возможности удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей школьников. Границы дистанционного урока ограничены рамками тем условно. Ученик, действуя по предложенной учителем схеме, может, привлекая дополнительные ресурсы, открыть новые грани учебного предмета, найти другое решение поставленной задачи.

2. Создание условий для реализации новых видов учебной деятельности учащихся. Возможности сайта позволяют разнообразить учебную деятельность в сети Интернет.

3. Индивидуальный подход. Ученик сам выбирает время, место работы, имеет возможность не торопиться, привлечь дополнительный материал по теме. Если ребенок стесняется высказываться открыто на форуме (как стесняется высказаться при классе), то можно высказаться в личных сообщениях учителю.

4. Неограниченные возможности для участия. Число учащихся и их вклад в работу не может ничем ограничиваться, только желанием самого ребенка, а на традиционном уроке спросить и выслушать 20—25 человек, да еще по несколько раз.

5. Привлечение учащихся других классов. Участвовать в дистанционных уроках могут и ученики других классов, в традиционной форме это встречается редко. Для использования в работе этой социальной сети нужно только подключение к Интернету.

Диапазон использования школьной социальной сети «Дневника» в школе очень велик: в традиционной классно-урочной

системе как альтернатива классному журналу, неограниченные возможности в работе классного руководителя, в учебной деятельности — проведение дистанционных уроков, занятий кружков, курсов, контроль и оценивание деятельности учеников.

Школьная социальная сеть «Дневник» — Интернет-проект, целью которого является создание единой образовательной сети для всех участников образовательного процесса. «Дневник» представляет разнообразные функции для школьников, учителей и родителей: расписание уроков; электронный журнал; электронный дневник; домашнее задание; личные страницы; сообщения; файлы; группы и события.

Сочетаясь между собой, они и создают возможность дистанционного обучения. Из перечисленных функций мною активно используются следующие:

- ведение электронного журнала (выставление оценок и размещение домашних заданий);
- ведение дистанционных уроков;
- подготовка учащихся к итоговому контролю по какой-либо теме, а также непосредственно контроль освоения знаний по теме;
- проведение дополнительных консультаций по подготовке к олимпиадам по физической культуре;
- взаимодействие с учениками и родителями.

Возможности сайта позволяют использовать разнообразные формы подачи учебного материала. Например, важным направлением работы с сайтом для меня стал опыт проведения дистанционных уроков по физической культуре во время отмены занятий из-за низкой температуры. Активно используется раздел «Файлы», в который может загружаться материал для изучения: текстовые документы, мультимедийные презентации, аудио- и видеофайлы, иллюстрации.

Некоторые задания даются для выполнения в электронном виде и затем отсылаются учителю в личном сообщении. Возможно оформление работы в виде текстового документа и размещение в разделе «Файлы». Также один из вариантов выполнения задания — ответ на вопрос в разделе «Форум». Как и на уроке, возможно, что не все учащиеся дадут ответы, но на Форуме дети могут прочитать то, что написали другие, а значит, узнать. Дистанционное обучение — это не только получение материала учащимися,

необходима и обратная связь, отслеживание и оценивание результатов работы учеников.

Сайт позволяет осуществлять взаимодействие с учениками и родителями в любое удобное время. Учащиеся во время первых дистанционных уроков испытывали некоторые трудности, связанные с работой сайта, у них возникали вопросы по выполнению заданий, их оформлению и отправке. Обо всем они могли спросить на форуме, но они предпочитали личные сообщения.

Использование возможностей дистанционного образования в работе учителя повышает эффективность процесса обучения, позволяет вывести процесс взаимодействия учителей и учеников на новый уровень, освоить новые формы урока.

Таким образом, исходя из своего опыта работы, я считаю, что при организации и проведении современного урока физкультуры необходимо использование информационно-коммуникационных технологий и дистанционного образования, что позволяет успешно совмещать не только физическую, но и умственную работу, развивать интеллектуальные и творческие способности школьника, расширять общий кругозор.

Литература

1. Достоинства и недостатки дистанционного обучения // «Образование: путь к успеху». Уфа, 2010.
2. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. М.: «Академия», 2004.

С. С. Кулешова

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В связи с изменениями в обществе (реформирование в экономике, политике, социальной сфере жизни, переоценка ценностей, расширение деловых и личных контактов граждан и др.) изучение иностранного языка занимает приоритетное положение в образовательном процессе. Увеличивающийся объем информации, необходимость обработать ее в ограниченный период времени делают вопрос об интенсификации обучения иностранному языку актуальным.

Важнейшим принципом интенсификации обучения является принцип мотивации, т.е. формирования причин психологического характера, определяющих направленность на познавательную деятельность, творческую активность и самостоятельность обучающихся. Необходимость мотивирования подтверждается данными форума учителей английского языка о наличии «мотивационного кризиса у учащихся, которые не хотят учиться так, как может предложить современная школа» [1]. В условиях избыточной информации у детей начинают действовать механизмы защиты по отношению к учебному материалу, пользы которого они не видят. В связи с этим учителям необходимо уметь убеждать учащихся в пользе предлагаемого учебного содержания, подавать информацию так, чтобы она была востребована и принята учащимися.

Кроме того, одной из основной целей обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, что предполагают опору на принципы личностно-деятельностного подхода. Именно таким и является проблемное обучение. Проблемное обучение предусматривает новую структуру урока, при которой отводится большое место самостоятельной работе учащихся. Однако роль преподавателя при этом не уменьшается, а возрастает, так как ему необходимо четко управлять учебным процессом и давать ученикам конкретные задания, следить за ходом их выполнения, анализировать правильность их мыслительной деятельности, контролировать конечный результат выполнения заданий.

Сущность проблемного обучения заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, необходимых для выполнения заданий определенной трудности, для преодоления которой требуется творческая мыслительная деятельность. То есть проблемное обучение — это такая форма организации учебных занятий, при которой знания передаются учащимся не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций. Проблемные ситуации, используемые в целях обучения, должны иметь обучающий характер.

В настоящее время все более широкое распространение в практике обучения английскому языку находит *метод проектов*.

Актуальность использования проектной методики как метода проблемного обучения подтверждается научными работами как отечественных, так и зарубежных авторов. Исследователи (М.Ю.Бухаркина, И.Я.Лернер, В.В.Копылова, Е.С.Полат, И.А.Зимняя, Т.Е.Сахарова, и др.) показали возможности и преимущества данного метода для достижения целей обучения и воспитания. Е.С.Полат, И.Л.Бим, М.Ю.Бухаркина, В.В.Копылова и др. исследовали возможности использования потенциала метода проектов в обучении И.Я. Т.Ю.Тамбовкина, А.В.Курова рассмотрели возможности подготовки учителей к организации проектной деятельности; О.В.Теслина указывает на трудности, которые могут возникнуть при использовании метода проектов. Примером использования проектной методики является курс Project English I, II, III, разработанный Т.Hutchinson, а также занятия, разработанные D.Philips и M.Wicks. Использование проектной методики предполагает и УМК М.З.Биболетовой «Enjoy English» и др.

По мнению Е.С.Полат, в основе современного взгляда на проектную методику, лежит использование совокупности методов, четко ориентированных на реальный значимый для ученика практический результат, с одной стороны, а с другой целостная разработка проблемы, учитывающая различные факторы и условия ее решения и реализации результатов.

И.А.Зимняя и Т.Е.Сахарова определяют проект как самостоятельно планируемую или реализуемую школьниками работу, при которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [1]. И.А.Зимняя также использует понятие *проектная культура*, которая является общей формой для реализации искусства планирования, созидания, изобретения, исполнения и оформления, и которая определяется как дизайн, или проектирование [2].

Мы придерживаемся взгляда на проектную методику Е.С.Полат [5], которая рассматривает *учебное проектирование* как процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта). Именно «продуктом» метод проектов отличается от других проблемных методов, которые не предусматривают подобного завершения работ. Проектная методика рассматривается как комплексный метод, поскольку его реализация, в свою очередь,

предполагает использование совокупности других проблемных методов: обучения в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевой игры проблемной направленности, рефлексии.

Использование проектной методики в учебном процессе позволяет решать важные задачи личностно-деятельностного подхода и, соответственно, интенсификации обучения:

— Весь процесс проектной работы ориентирован на учащегося: учитываются его возрастные особенности, жизненный опыт, интересы, индивидуальные способности.

— В проектной деятельности осуществляется взаимодействие учащихся с учителем и друг другом. Учитель выступает равноправным консультантом и партнером.

— Учащиеся приобретают навыки работы в команде, выполняя разные социальные роли (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей, оформителя результатов и т.д.).

— Усиливается ответственность учащихся за их личную работу в рамках проекта, так как результаты своей деятельности каждый учащийся должен предоставить всей группе.

— Проектная работа учит учащихся доводить дело до конца, они должны уметь оформить результаты (написать статью, оформить альбом, собрать и статистически обработать данные, сделать аудио- и/или видеозапись и т.д.).

— Работая с информацией из различных источников, учащиеся получают возможность проявлять творчество. При этом они учатся самостоятельному критическому мышлению, выявлению и решению проблем, интегрируя знания из разных областей, учатся прогнозировать результаты, устанавливать причинно-следственные связи.

— Работа над проектными заданиями позволяет учащимся осознать практическую пользу от изучения ИЯ, действия практического характера затрагивают эмоциональную сферу учащихся. Благодаря этому усиливается мотивация учения [3].

Проблемное обучение на уроках английского языка имеет практическую значимость в формировании личности. Оно способствует созданию целостного восприятия окружающего мира: готовит учащихся к культурному, профессиональному и личному

общению, развивает воображение, фантазию и мышление, стимулирует интерес, поддерживает высокую мотивацию к изучению иностранных языков, приобщает к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Литература

1. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку / И.А.Зимняя, Т.Е.Сахарова // Иностранные языки в школе. 2001. № 3.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И.Махмутов. М.: Педагогика, 2010. 240 с.
4. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17—22.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3—10.

Н.Н.Осипова

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ)

В настоящее время стремительное развитие информационных технологий и их вхождение практически во все сферы нашей жизни значительно повлияли на образовательный процесс. В условиях модернизации современного образования *дистанционное обучение* становится актуальным и востребованным, предоставляя человеку возможность непрерывно повышать свой образовательный и профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей.

Дистанционное обучение, согласно словарной статье, — это «технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра» [1], «взаимодействие преподавателя и обучающегося между собой на расстоянии,

отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [2].

Дистанционное обучение предусматривает все виды учебной деятельности: лекции, семинары, консультации, лабораторные, практические, курсовые и дипломные работы. В процессе дистанционного обучения студент определенную часть времени самостоятельно осваивает учебно-методические материалы, проходит тестирование, выполняет контрольные работы под руководством методистов-организаторов и взаимодействует с другими слушателями «виртуальной» учебной группы в интерактивном режиме.

Сегодня дистанционное обучение внедряется в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и может использоваться при очной, очно-заочной и заочной формах обучения. Обладая рядом существенных преимуществ, дистанционное обучение требует использования информационных технологий и специально разработанного учебно-методического обеспечения, которое включают: рабочие программы, методические указания, аудио- и видеокорсы, электронные средства обучения.

В настоящее время существует несколько разновидностей электронных обучающих средств: энциклопедии, справочники, учебники, пособия, компьютерные игры, тренажеры и др.

Электронная энциклопедия, электронный справочник являются средствами обучения информационного типа, которые разрабатываются на основе мультимедиа, но данные средства обучения не включают их контроля и не предусматривают обратной интерактивной связи.

Электронный учебник (ЭУ) — основное учебное электронное издание, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой [3].

Как отмечают О.В.Зими́на, А.И.Кириллов: «... электронный учебник должен максимально облегчить понимание и запоминание

(причем активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память» [3].

Электронное пособие (ЭП) — это электронное издание частично (полностью) заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания [3]. ЭП в отличие от учебника кроме трех обязательных частей, присутствующих в учебнике: классического предметного содержания, упражнений для закрепления материала и контроля знаний, предполагает наличие определенной методики, разрабатываемой в рамках педагогического подхода: проблемного, проектного, контекстного, эвристического и др. подходов.

Использование электронных учебников и пособий рассматривается нами не только как учебно-методическое средство, позволяющее методически правильно организовать процесс дистанционного обучения, но и аудиторную, а также самостоятельную работу студентов дневной и заочной форм обучения.

С этой целью, мы приступили к созданию электронного пособия для обучения иноязычному аудированию на основе лингво-педагогической модели реализации методов проблемного обучения иноязычному аудированию студентов.

При создании электронного пособия мы, вслед за Махутовой Г.М. придерживались следующих *основных принципов*, разработанных О.В.Зиминой [4]:

1. **Нелинейность** — непоследовательность при изучении учебного материала, т.е. Возможность перехода от одной учебной дозы информации к другой на усмотрение студента.

2. **Многофункциональность** — возможность использования демонстративных примеров, текста, графических изображений, звука.

3. **Распределенность** — возможность наполнения содержательной части учебника, в нашем случае учебного пособия, посредством гиперссылок на все мировые информационные источники.

4. **Параллельность** — одновременное воздействие на зрительный и слуховой каналы восприятия студента, с активной познавательной деятельностью, направленной на освоение определенного объема знаний.

5. Многозначность — использование электронного учебника/пособия в качестве справочника, тренажера, самоучителя, репетитора.

В состав электронного пособия «проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка)» должны войти: презентационная часть, состоящая из введения и методических рекомендаций для студентов и преподавателей; разработанные нами проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке, включающие три содержательных блока, в соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [5]: «General English», «Professional English», «Business English»; аудио- и видеозаписи к заданиям; ключи к каждому блоку; аудиоскрипты; гиперссылки.

Каждый содержательный блок включает аудио- или видеозаписи и проблемные задания, соответствующие одной из четырех моделей проблемных ситуаций: 1) поведенческая модель; 2) гештальт-модель; 3) вероятностная модель; 4) информационная модель [6, 7], а также модель вариативного типа, включающая характеристики двух и более вышеназванных моделей [8].

Освоение содержательных блоков, включенных в электронное учебное пособие, должно осуществляться согласно учебному плану, в то время как задания внутри каждого содержательного блока могут выполняться в любой последовательности.

Электронное учебное пособие «Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка)» может быть использовано для обучения аудированию как на аудиторных занятиях, так и самостоятельно, как в качестве тренажера, так и в качестве контроля умений иноязычного аудирования, тем самым позволяя активизировать учебный процесс и развивать способность студентов учиться. В свою очередь, учебное содержание проблемного характера в электронном пособии «Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка)» способствует формированию и развитию не только коммуникативных творческих умений аудирования — восприятие, понимание, переработка информации, но и поисковых творческих умений аудирования студентов — видение проблемы, решение проблемы и контроль

решения проблемы. Данные умения характеризуют самостоятельную творчески развитую личность, способную принимать решения и разрешать возникающие проблемы в реальных жизненных условиях.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что внедрение в образовательный процесс электронных образовательных ресурсов, как в рамках дистанционного обучения, так и традиционного, является актуальным на современном этапе развития Российского образования, поскольку электронные образовательные ресурсы, в частности электронные учебники и электронные учебные пособия, позволяют сделать учебный процесс более интересным и привлекательным, а также способствуют формированию и развитию самостоятельной, поисковой и творческой деятельности студентов, повышению их познавательного интереса.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бид-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
2. URL: <http://ru.wikipedia.org>
3. О.В.Зими́на, А.И.Кири́лов. Рекомендации по созданию электронного учебника. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. М.: “МЭИ”, 2003. 167 с. URL: <http://www.academiaxi.ru>
4. Махутова Г.М. Реализация проблемного обучения иноязычному общению студентов на основе разрешения проблемных ситуаций: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
5. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа // Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., 2009. URL: <http://ed.dgu.ru>
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М.Матюшкин. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 94—98.
7. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Проблемность и профильность в образовании — условия устойчивого развития цивилизации. Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых. М.: «Спутник+», 2006. С. 55—58.
8. Осипова Н.Н. Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка): Учебно-методическая разработка. Нижневартовск: НВГУ, 2014. 58 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В современных условиях развития образования возникла необходимость перехода на концепцию образования в течение всей жизни и в объеме жизни, которая может быть реализована в единстве профессиональной деятельности и повышения квалификации педагога, с использованием индивидуальных образовательных программ и персональных средств коммуникации (социальных медиа), соответствующих потребностям личности. При этом общение может принимать самые различные формы: обмен мнениями, опытом, информацией, данными и знаниями.

Дистанционное обучение с использованием ресурсов Internet обладает огромным потенциалом: способствует созданию дополнительных возможностей для обновления содержания обучения, реализации системы непрерывного образования, позволяет повысить качество обучения и мотивации слушателей курсов и т.п.

В институте повышения квалификации г.Новокузнецка разработаны и проведены учебные модули дополнительных профессиональных программ с использованием социальных медиа на основе дистанционных образовательных технологий. На платформе системы дистанционного обучения Moodle разработано и проведено более 20 учебных модулей, раскрывающих вопросы современного образования [1], в т.ч. модули «Проблемное обучение предмету» [2], «Проблемное обучение русскому языку и литературе» (в объеме 18 часов, автор: Перова Т.Ю.) [3].

В рамках данных курсов слушателям — учителям-предметникам — предлагается практическое знакомство с приемами создания проблемной ситуации на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанровыми разновидностями проблемного слова учителя и основными приемами его подготовки.

Рассмотрим задания по модулю «Проблемное обучение предмету», отражающие основные приемы и средства технологии проблемного обучения, особенности деятельности слушателей

при изучении модуля с использованием дистанционных образовательных технологий.

Слушателям необходимо прочесть лекции по курсу, ответить на вопросы по теоретическому материалу, выполнить задания по практическому курсу, по окончании изучения модуля необходимо выполнить итоговый тест.

Задания по лекциям

Задание 1. Прокомментируйте высказывания, как вы их понимаете.

1. Основная масса знаний и умений передается учащимся не проблемным путем. Но применять усвоенные знания и умения ученик должен научиться творчески, и их применение, поэтому неизбежно строится проблемно (И.Я.Лернер).

2. Научить творчески применять усвоенные знания можно только в том случае, если учитель точно знает, что обозначает то или другое понятие проблемного обучения.

3. Проблемное изложение обостряет внимание, развивает творческое воображение, изобретательность, находчивость, сообразительность, интеллектуальные способности и познавательные возможности учащихся.

Задание 2. Сформулируйте проблемные вопросы к урокам по своему предмету, проводимым в 5—9 классах.

Задание 3. Используя материал лекции, внесите необходимые дополнения в определение понятия «проблемное слово учителя».

Проблемное слово учителя: одна из форм ... монологического изложения, в ходе которого педагог управляет познавательной деятельностью учеников; представляет собой ..., включающий элементы экскурсионной речи учителя, лингвистической сказки и других жанровых разновидностей речи; содержание проблемного высказывания составляют ..., создающие проблемную ситуацию.

Проблемное слово может использоваться на любом этапе урока, быть ...; решает несколько коммуникативных задач:

В зависимости от места в уроке / системе тематических уроков используются жанровые разновидности проблемного слова: ... Ведущей структурно-смысловой моделью проблемного слова является ... Структурными компонентами проблемного слова и его жанровых разновидностей являются: ...

Задание 4. Предложите для словаря методических терминов свою формулировку понятия «проблемное слово педагога».

Задания по лекциям позволяют уточнить, какое обучение называют проблемным, какие требования предъявляются к современному процессу обучения, выяснить, как можно организовать активную познавательную деятельность учеников на уроке, раскрыть содержание понятий «учебная проблема», «проблемный вопрос», «проблемная задача», «проблемная ситуация», определить, в чем специфика проблемного обучения на уроках по разным предметам, рассмотреть проблемное слово как жанровую разновидность профессионального монолога.

Выполненные задания по теоретическому разделу продемонстрировали, что слушатели освоили комплекс жанровых признаков изученной разновидности педагогического монолога.

Задания к практическим занятиям

Практическое занятие 1. Проблемное слово как жанр информативной учебной речи.

Познакомьтесь с основными способами и приемами создания проблемных ситуаций на уроках. Приведите 2—3 примера проблемных ситуаций по своему предмету.

Практическое занятие 2. Жанровые разновидности проблемного слова учителя.

Подберите фрагменты проблемного (эвристического) слова учителя. Определите его жанровые разновидности по месту в отдельно взятом уроке и интенции. Полученные данные занесите в таблицу «Жанровые разновидности проблемного слова в зависимости от места в уроке»:

Жанровая разновидность проблемного слова учителя	Этап урока / уроков	Цель	Пример
1. Вводное			
2. Объяснительное			
3. Обобщающее			

Практическое занятие 3. Секреты проблемного слова учителя

Проанализируйте уроки, в которых есть проблемное слово учителя. Назовите ведущие и дополнительные интенции проблемного слова. Отметьте ведущие интенции проблемного слова:

1) вызвать, создав проблемную ситуацию, интеллектуальное затруднение; 2) побудить к соразмышлению; 3) объяснить языковой факт; 4) активизировать и развить мыслительную деятельность учащихся; 5) добиться участия школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем; 6) вызвать интерес к изучаемой теме; 7) выдвинуть гипотезы; 8) опровергнуть или подтвердить верность выдвинутых предположений; 9) подвести к решению учебных проблем, к логичному выводу.

Практическое занятие 4. Основные приемы подготовки жанровых разновидностей проблемного слова учителя.

Изучите основные приемы подготовки конспекта урока, в который включено проблемное слово учителя, установите их последовательность, соответствующую порядку коммуникативно-методических действий учителя, в результате создайте памятку «Как подготовить проблемное слово учителя».

1. Подобрать противоречивый языковой материал, продумать специальные фразы для введения поликодовой части в высказывание.

2. Определить тему будущего урока, место проблемного слова учителя в нем.

3. Отобрать сведения с познавательным противоречием, определить проблемные вопросы, учитывая при этом уровень знаний учеников, их подготовленность к восприятию содержания проблемного слова.

4. Сформулировать цель проблемного слова.

5. Запомнить и качественно произнести проблемное слово учителя с опорой на подготовленную «партитуру произнесения».

6. Продумать композиционную и структурную организацию текста проблемного слова учителя, его основные части и связь между ними (установка, введение, основная часть, заключение).

7. Адаптировать письменный вариант слова к устному высказыванию на уроке (включить обращение, приемы популяризации знаний, контактоустанавливающие речевые средства, приемы, активизирующие мыслительную деятельность учеников, организуя критическое слушание и др.).

Практическое занятие 5. Создаем проблемное слово.

Создайте проблемное слово по своему предмету: добавьте фразы-установки; интеллектуальные «ловушки» (различные

приемы создания интеллектуальных «ловушек»: проблемные вопросы, «ли»-вопросы, предположения, проблемные языковые примеры и др.); фразы для введения поликодовых частей; используйте различные приемы, средства диалогизации (различные наименования участников общения, обращения; формы изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го л. мн.ч. и др.), риторическое восклицание, вводные слова и т.п.; продумайте приемы популяризации учебной речи с учетом задач урока и особенностей адресата проблемного слова и др.; определите этап урока, в который можно будет включить созданное вами слово.

Таким образом, в соответствии с задачами практических занятий слушатели приобрели умения находить проблемное слово и выявлять его жанровые признаки (интенцию, содержание, роль языковых средств, придающих «проблемность» информационной монологической речи учителя и др.); выявлять структурно-смысловое наполнение анализируемого жанра; определять особенности его структурно-композиционной организации, функциональное назначение каждой части. Это, на наш взгляд, помогло подготовиться слушателям к созданию собственных проблемных высказываний на основе знаний о жанрообразующих и жанровоопределяющих признаках проблемного слова, о приемах адаптации исходного учебного текста; оценивать созданные высказывания.

Использование технологии проблемного обучения на курсах повышения квалификации позволит повысить способность слушателей выявлять и структурировать проблемы, выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда альтернатив, использовать приемы проблемного обучения в своей практической деятельности и достигать качественных результатов.

Литература

1. URL: <http://ipknk.ru/courses/>
2. Перова Т.Ю. Коммуникативная деятельность педагога в условиях проблемного обучения: учебное пособие / Т.Ю.Перова. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2013. 109 с.
3. Перова Т.Ю. Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи: Учебно-методическое пособие / Т.Ю.Перова. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2009. 85 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ценным качеством для современного человека является способность ориентироваться в информационной среде и умение самостоятельно приобретать знания, решая определенные задачи. Образованный человек должен уметь работать с информацией на любых носителях. Проблемное обучение способствует формированию такого умения у обучающихся при работе с текстами.

Как известно, проблемное обучение определяется как управление процессом усвоения знаний и действий в проблемных ситуациях. (С.Л.Рубинштейн, В.А.Крутецкий, А.М.Матюшкин). Наряду с такими понятиями проблемного обучения как проблема, проблемная ситуация, задача Л.И.Колесник рассматривает проблематизацию как педагогическую категорию. Отмечается, что в учебном процессе проблематизация создается преподавателем посредством формирования определенных проблем, которые у студента вызывают определенные задачи в различных видах деятельности, в нашем случае таком виде деятельности, как чтение [1, с. 12]. Понятие проблематизация можно применить и к дистанционной форме обучения.

Дистанционное образование — это такая форма организации учебного процесса, при которой происходит интерактивное взаимодействие удаленных участников образовательного процесса (обучающихся и учителя) через открытые каналы доступа (например, Интернет). Л.И.Колесник рассматривает проблематизацию как способ создания определенной проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема, как преодоление трудности, решение которой представляется как некая задача [2, с. 13]. Именно при дистанционной форме обучающийся попадает в проблемную ситуацию, при которой он решает задачу, преодолевая возникающие поэтапно трудности. Большую роль играет самостоятельная работа учащихся, что выдвигает определенные требования к используемым методическим и учебным материалам. При разработке дистанционных уроков особое внимание

должно уделяться написанию инструкций для обучающихся, их методической точности и ясности.

В настоящий момент в распоряжении учителя английского языка имеется достаточно большой выбор цифровых образовательных ресурсов, разных по типу и содержанию. В своей педагогической практике я активно пользуюсь сайтом Британского Совета www.britishcouncil.org/learnenglishteens как на уроке, так и в качестве домашнего задания. Приведу пример домашнего задания для учеников 6 класса по теме «Библиотека», предварительно объяснив алгоритм его выполнения.

Инструкция.

1. Зайдите на сайт www.britishcouncil.org/learnenglishteens.
2. Во вкладке SKILLS выберите Reading skills practice.
3. Найдите текст The School Library.
4. Загрузите материалы с заданиями worksheets and downloads.
5. Прочитайте текст и выполните задания.

Look at the library notice and do the exercise to practice and improve your reading skills.

The Maine School Library

OPENING HOURS		LIBRARY RULES
MONDAY	09:00—17:00	All students must have a library card.
TUESDAY	09:00—17:00	Computers are for schoolwork only.
WEDNESDAY	09:00—20:00	No food or drink in the library.
THURSDAY	09:00—17:00	No running or shouting in the library.
FRIDAY	08:00—15:00	Mobile phones must be off.
SATURDAY	09:00—12:00	Students can borrow 3 books at a time.
SUNDAY	CLOSED	

1. *Check your understanding: grouping. (Распределение).*

What can you do in the library? Write the phrases in the boxes.

Eat/ use your phone/ talk loudly to your friends/ borrow books/ use the computer for homework/ read

In the library you can...	In the library you can't...

2. *Check your understanding: matching. (Сопнеси).*

Match the two parts of the sentence and write **a-d** next to the numbers **1—4**.

1 The library is ...	a ... 3 books at a time.
2 Students can take away...	b ... keep quiet.
3 Students must ...	c ... mobile phones.
4 Switch off your...	d ... closed on Sundays.

3. *Check your understanding: true or false. (Верно/неверно).*

Circle *True* or *False* for these sentences.

- | | | |
|--------------------------------------------------|-------------|--------------|
| 1 You can use Facebook on the library computers. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 2 You can eat lunch in the library. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 3 You need a library card. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 4 The library is open on Saturday afternoon | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 5 You can use the library on Sunday. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 6 You can't talk on the phone in the library | <i>True</i> | <i>False</i> |

Дистанционное образование представляет собой достаточно гибкую систему обучения, позволяющую обучаться в любое время в течение семи дней в неделю при наличии компьютера, подключенного к сети Интернет. Это делает его актуальным для современного российского образования. Проблематизация текстов для чтения и заданий к нему в рамках дистанционного образования является эффективным средством, мотивирующим обучающихся работать с информацией.

Литература

1. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению и заданий к нему): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 23 с.
2. Шульгина Н.Ю., Талзи Л.В. Использование цифровых образовательных ресурсов по английскому языку в дистанционном обучении. Мастер-класс. Открытый урок. М., 2010.
3. URL: <http://www.britishcouncil.org/learnenglish16to19>

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Современный преподаватель высшей школы сталкивается с рядом объективных трудностей в организации учебного процесса: проблемы формирования учебной мотивации, организация самостоятельной работы студента и другие. Не все студенты легко адаптируются к новым условиям обучения в вузе. Для решения возникающих трудностей преподаватель использует комбинированные инновационные технологии в обучении: компьютерные технологии, Интернет, технологию проблемного обучения.

Проблемное обучение — это активное, опосредованное взаимодействие студента с проблемно-представленным содержанием образования, организованным преподавателем, в ходе которого проблемная ситуация решается с помощью поисковых и исследовательских методов. Проблемные ситуации должны отвечать целям учебного процесса, быть доступными для студентов, но в то же время, чтобы студент не мог выполнить их опираясь на уже имеющиеся знания. Они должны провоцировать собственную познавательную деятельность и активность студентов. Большие возможности для реализации проблемного обучения дает компьютерная образовательная среда. Компьютерные технологии прочно вошли в жизнь современного студента, они способствуют оптимизации учебного процесса, повышению мотивации, дают возможность реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Компьютерная революция внесла радикальные изменения во все сферы деятельности человека, включая образование. Информатизация общества, увеличение скорости передачи информации, создание точных эффективных моделей, все эти факторы способствовали внедрению Интернет-технологий и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс. Наряду с традиционными формами получения образования (очной и заочной), возникает дистанционная форма. Она становится популярной, так как это целенаправленный процесс обучения, имеющий гибкий график учебного процесса, предполагающий педагогическое взаимодействие, разнообразные виды контроля, использование

инновационных методов обучения, мультимедийных средств в образовательном процессе. Дистанционное образование обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, с использованием средств телекоммуникации и сети Интернет.

Виртуальная образовательная среда имеет ряд неоспоримых преимуществ, но специфика некоторых вузов такова, что подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов, способных конкурировать на рынке труда не может происходить лишь дистанционно. К таким учреждениям высшего профессионального образования относятся медицинские вузы. Таким образом, мы не можем говорить о дистанционном образовании применительно к обучению в медицинском вузе, мы можем лишь использовать дистанционное обучение, как метод в рамках традиционной заочной формы обучения.

В Алтайском Государственном Медицинском Университете (АГМУ) заочная форма обучения предложена на трех факультетах: высшего сестринского дела, фармацевтического и управления здравоохранением. В качестве основного дистанционного информационного ресурса выступает образовательная платформа MOODLE. В учебном процессе используются методически (дидактически) проработанные информационные базы данных дистанционного обучения, обеспечивающие современный уровень требований, по своему объему и содержанию соответствующие требованиям государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ.

При поступлении в АГМУ студент регистрируется и получает логин и пароль, дающий доступ к различным информационным базам: электронная библиотека, образовательная платформа MOODLE, платформа для участия в вебинарах и т.д. Каждая кафедра разрабатывает курс на платформе MOODLE для студентов различных специальностей. Курс включает задания для текущего и рубежного контроля внеаудиторной работы. Образовательная платформа предоставляет широкие возможности, преподаватель может предлагать методические рекомендации, различные виды

заданий и средства их выполнения: видео лекции, тесты, глоссарии и т.д.; платформа позволяет анализировать выполненные задания и ошибки студентов. В зависимости от форм контроля преподаватель может выбирать время выполнения задания, количество попыток и другие параметры. Большинство заданий способствуют не только формированию ключевых общеобразовательных и профессиональных компетенций, но и развитию когнитивных и креативных способностей. Учебные видеофильмы, аудиозаписи и иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи, не просто представляют готовый материал для изучения и восприятия, а проблемные ситуации, содержащие объективные противоречия и побуждающие студента применять поисковые и исследовательские методы.

Кафедра иностранных языков АГМУ предлагает студентам дистанционные олимпиады и конкурсы на лучшую презентацию по теме в качестве активных технологий обучения. Помимо присутствия определенных проблемных ситуационных задач олимпиада предполагает конкурс, что повышает мотивацию.

Существуют традиционные типы заданий, предусмотренные основной образовательной программой, такие как контрольные работы. Они выполняются дистанционно на платформе MOODLE или высылаются преподавателю электронным письмом. Наряду с традиционными видами заданий, контрольная работа включает проблемные и творческие, например, дописать незаконченный текст; сравнить перевод, выполненный с помощью компьютерной программы, с оригиналом текста и найти стилистические, смысловые и другие ошибки.

В целях оказания студентам, обучающимся по заочной форме обучения, помощи в выполнении контрольной работы, преподаватель осуществляет консультации с помощью электронной почты или оставляет комментарии о выполнении задания на платформе MOODLE.

Таким образом, технология проблемного обучения в совокупности с компьютерной образовательной средой и технологией дистанционного обучения для студентов заочного отделения способствует развитию самостоятельной работы студентов, которая контролируется преподавателем, повышению учебной мотивации, повышению качества выполнения внеаудиторной самостоятельной работы.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

«Век живи — век учись». Эта известная пословица приобретает сегодня новый смысл: чтобы успеть за стремительным темпом развития общества, необходимо постоянно обучаться. Непрерывное образование становится неотъемлемой частью жизни человека. По данным исследований, в нашей стране 50% выпускников вузов меняют свою профессию после окончания учебного заведения. А некоторым специальностям невозможно обучиться в учебных заведениях, потому что таких заведений нет. Например, негде обучиться осуществлению надзорной деятельности.

Рассмотрим вопрос обучения специалистов федерального государственного пожарного надзора (далее ФГПН) — инспекторов, которые осуществляют государственную функцию по надзору в области пожарной безопасности, гражданской обороны и защиты населения от чрезвычайных ситуаций. Эффективность выполнения этих функций напрямую зависит от качественной подготовки специалистов. Обучать их необходимо с первых дней службы, в период профессиональной адаптации. На этом этапе важно организовать обучение инспектора без отрыва от профессиональной деятельности. В первый год службы обучение проводится в рамках организации наставничества в системе МЧС [4]. Руководитель, наставник и коллектив являются педагогами для молодого специалиста. В период профессиональной адаптации специалистов мы предлагаем реализовать авторскую программу спецкурса «Введение в специальность». Программа рассчитана на 36 часов очно-заочной и дистанционной форм обучения, основывается на педагогическом сопровождении и психологической поддержке в период профессиональной адаптации. Основные методы: проблемные, интерактивные, тренинговые.

Необходимо и дополнительное обучение в специализированных учебных заведениях — учебных центрах МЧС России, где реализуются разработанные программы переподготовки и повышения

квалификации специалистов федерального государственного пожарного надзора. В таблице 1 показан процесс обучения профессиональной деятельности специалистов ФГПН.

Таблица 1

Обучение профессиональной деятельности специалистов ФГПН

№ п/п	Срок службы	Виды обучения	Формы обучения	Методы обучения	Кто проводит
1.	От начала службы до 1 года	Наставничество в системе МЧС России	профессиональная деятельность	Практические проблемные	руководитель; наставник; коллектив
		Программа спецкурса «Введение в специальность»	очно-заочно, дистанционно	проблемные, педагогической поддержки	управление надзорной деятельности
2.	От 1 года до 2 лет	Переподготовка по программе: «Углубленное изучение ГПН»	очно-заочно, дистанционно	традиционные педагогические	учебные центры МЧС России, учебные заведения высшего специального образования МЧС России
3.	В течение 5 лет	Повышение квалификации по разным программам	очно-заочно, дистанционно	традиционные педагогические	Учебные центры МЧС России, учебные заведения высшего специального образования МЧС России

Для решения задачи качественной подготовки специалистов ФГПН мы предлагаем и обосновываем необходимость применения инновационных педагогических технологий, основанных на индивидуализации и внедрении проблемного обучения.

Многие ученые называют проблемное обучение методом — А.В.Брушлинский, М.Г.Гарунов, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, В.Оконь. Так, В.Оконь в книге «Основы проблемного обучения» дает общее понятие проблемного обучения как совокупности таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание помощи в решении этих проблем, проверка этих решений, руководство процессом систематизации и закрепления знаний [1, с. 68].

Проблемные методы обучения представляют собой систему методов, которая направлена не на сообщение, запоминание и воспроизведение готовых знаний, а на организацию их для самостоятельного получения знаний, усвоение умений в процессе активной познавательной деятельности, направленной на решение всевозможных задач. Среди ведущих проблемных методов обучения выделяются:

- проблемное изложение;
- частично-поисковый;
- исследовательский.

По степени педагогического взаимодействия можно выделить следующие методы:

- полилог, диалог, дискуссия;
- мозговой штурм, мозговая атака;
- метод анализа конкретных ситуаций;
- деловые и ролевые игры.

В таблице 2 мы показали основные формы проблемного обучения, их содержание и добавили примеры реализации в различных программах обучения специалистов ФГПН (преимущественно в авторской программе спецкурса «Введение в специальность»).

Таблица 2

Основные формы и содержание проблемного обучения

№	Форма обучения	Содержание обучения	Реализация
1.	полилог «многоголосие»	Возможность существования любой точки зрения, любого смысла. Высказывается мнение каждого участника педагогического взаимодействия, учитывается право каждого индивида педагогического процесса на индивидуальную точку зрения.	Составление алгоритмов профессиональной деятельности (проверки, административных процедур).
2.	диалог	Восприятие участниками педагогического взаимодействия друг друга как равных партнеров; помощь обучающемуся в формировании своего образа мыслей, своего видения проблемы, своего пути решения ситуации; право быть самим собой, выразить себя, реализовать свой потенциал по своей модели, своему плану; потребность и способность к рефлексии своей деятельности, взаимодействия.	Изучение основных направлений профессиональной деятельности, анализ и планирование деятельности.
3.	дискуссия	Целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска не столько единственной истины, сколько множественных истин, представляющих ряд обосновываемых точек зрения, позиций на решение проблемы. Совершенствуются умение: слушать и слышать; понимать партнера в ходе общения; быстро реагировать на человека, информацию, ситуацию; корректировать собственное мнение, идти на компромисс; рефлексировать; общаться на информационном, перцептивном, интерактивном уровне.	Решение проблемных ситуаций ежедневной профессиональной деятельности по осуществлению надзора: нормативно-правовое регулирование и порядок применения мер административного воздействия к нарушителям требований пожарной безопасности.

4.	мозговой штурм брейн-сторминг	Предполагает метод поиска и получения новых идей путем творческого сотрудничества отдельных членов организованной группы. Название связано с тем, что группа как единый мозг штурмует творческое решение рассматриваемых проблем. Работа проводится в несколько этапов: подготовка, проведение штурма, оценка и отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей.	Поиск способов организации работы по профилактике пожаров на объекте, территории.
5.	анализ ситуаций кейс-стади	Позволяет изучить, проанализировать, принять решение по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах в тот или иной момент времени. Обучающиеся могут предложить несколько вариантов решения и обсудить каждое из них. Обсуждение всех вариантов углубляет знания, способствует приобретению профессионального опыта.	Рассматриваются конкретные ситуации, происходящие при проверке объекта, трудности, возникающие при исполнении служебных обязанностей: непонимание, недоброжелательное отношение руководителя объекта к инспектору, и т.д.
6.	деловая игра	Позволяет упорядочить знания, умения, навыки полученные на всех предшествующих этапах обучения, и «свинтить» их в своем сознании в целостную динамическую систему, так называемой «цепочки решений». В основе деловой игре лежит имитация реальных ситуаций профессиональной деятельности, осуществляемая в специально организованной ситуации. Деловая игра базируется на следующих психолого-педагогических принципах: имитационного моделирования конкретных условий; игрового моделирования; совместной деятельности; диалогического общения; проблемности содержания.	Деловые игры «Аттестационная комиссия», «Уведомление о проверке», «Вручение документов».

7.	ролевая игра	<p>В ходе ролевых игр выявляются противоречия во взглядах и на этой основе идет поиск рациональных способов разрешения поставленных задач. Основным преимуществом ролевых игр являются максимальное сокращение времени для приобретения профессионального опыта. Наряду с этим игра делает возможным благоприятное эмоциональное вовлечение студентов в как бы живой процесс деятельности, дает возможность заново проиграть весь ход, создает хорошие условия для формирования инициативы и творчества. Ролевая игра развивает воображение, формирует умение принимать самостоятельные решения, улучшает способность руководить и подчиняться. В ходе ролевой игры значительно быстрее, чем в других формах обучения проявляются индивидуальные особенности обучающихся, их склонности, интересы и потребности.</p>	<p>Ролевая игра «Воспрепятствование проверке» (роли: инспектор и охранник, не пускающий на объект).</p>
8.	тренинг	<p>На тренингах развиваются навыки межличностного общения в коллективе, восприятие и понимание эмоционального состояния партнеров по группе. Тренинги способствуют развитию рефлексивных навыков (умения анализировать поведение и состояние членов группы и свое собственное, ситуацию и себя в ней), улучшают состояние социально-психологического климата в учебной группе (отделе), решают задачи по оптимизации взаимосвязей для эффективного решения коллективных задач. Психологическое просвещение и психологическая коррекция молодых сотрудников в период адаптации через осознание актуальной жизненной ситуации, своих потребностей, пересмотр своих жизненных целей и ценностей, укрепление состояния внутреннего равновесия и стабильности, выработка уверенности в себе и своих силах, формирование адекватной самооценки и настрой на позитивное будущее.</p>	<p>Тренинги в учебной группе и в коллективах проводятся профессиональным психологом. «Конструктивное общение», «асертивный тренинг», коллективно-образование, лидерство, формирование жизненных целей.</p>

Сущность проблемных методов заключается в том, чтобы направить мыслительную деятельность обучающихся на более активное и глубокое изучение причинно-следственных связей в ситуациях и явлениях, установление направления их действия, определение случайных фактов и закономерностей развития педагогического процесса. Обучающиеся оказываются перед необходимостью поиска дополнительной информации, появляются личные мотивы изучения нормативной литературы и опыта работы старших товарищей с целью поиска путей решения проблемы.

Но метод проблемного обучения не может иметь универсальный характер. Он является одним из совокупности методов, определяющих содержание обучения. Будет ли этот метод способствовать эффективному овладению умениями и навыками, развитию способностей и познавательных интересов [1, с. 69].

Особенностью проблемного обучения-воспитания является то, что знания не преподносятся в готовом виде: обучающиеся должны сами открыть их в процессе решения проблем. В качестве проблемы выступает любая познавательная задача, сформулированная определенным образом. Проблемное обучение развивает самостоятельность, продуктивное мышление, повышает интерес к познанию, обеспечивает прочные результаты. Но имеются и недостатки: большие затраты времени и сил педагогов и обучаемых и недоступность организации проблемного обучения педагогам низкой квалификации [3, с. 398].

Итак, применение проблемного метода обучения позволяет обучающемуся:

- учиться слышать и слушать другого человека, уважать мнение собеседника;
- обогащать свой социальный и профессиональный опыт путем включения и переживания тех или иных ситуаций;
- формировать собственное мнение, высказывать его, уметь аргументировать;
- продуктивно усваивать учебный материал, активно и творчески работать, проявлять свою индивидуальность;
- анализировать факты и информацию;
- самостоятельно рассуждать, осмысливать и искать правильное решение;

- уметь разрешать конфликты в профессиональной деятельности;
- творчески вырабатывать решения;
- выступать в роли исследователя своей деятельности.

Если рассматривать процесс обучения как изменение поведения или деятельности в результате приобретения новых компетенций и опыта, то необходимо адаптивное обучение, включающее в себя действие, обратную связь и синтез, использующее постоянное экспериментирование, принятие рисков, совершение ошибок и их развернутый анализ («разбор полетов»). При таком обучении преобладают партнерские отношения и активный информационный обмен, что способствует мотивации, развитию специалиста и изменению его поведения [2, с. 13].

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что методы проблемного обучения могут проводиться и в условиях очно-заочного и дистанционного образования и в практической профессиональной деятельности в период адаптации при помощи квалифицированных наставников и педагогов. Проблемные методы развивают аналитическую способность личности, помогают принимать правильные решения в динамичном и постоянно меняющемся процессе профессиональной деятельности, способствуют формированию профессионально важных качеств специалиста, что влечет за собой и успех деятельности организации.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: «Просвещение», 1968. 208 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учеб пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.П.Панфилова. 3-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 192 с.
3. Подласый И.П.: Педагогика: учебник для бакалавров / И.П.Подласый. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. 696 с.
4. Приказ МЧС РФ от 20 июля 2009 г. № 416 «Об организации наставничества в системе Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий».

**РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
С «РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»
МЕТОДАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В вузовском обучении студентов-психологов много внимания уделяется развитию практических навыков работы со всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса. Такой подход ориентирован на формирование у студентов компетенций и соответствует изменениям, происходящим на современном этапе в системе вузовского образования [1]. Между тем реализация этой цели оказывается затруднительной, когда речь заходит о заочном обучении. На заочной форме обучения много времени отводится на самостоятельную работу студентов (самообразование), которая по большей части осуществляется дистанционно. Приобретение навыков практической работы в дистанционном формате возможно в том случае, если преподаватель в своей работе со студентами пользуется активными технологиями обучения.

К таким технологиям относится проблемное обучение, в основе которого лежит решение какой-либо проблемы или задачи. Как указывал В.Оконь, «... сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение» [6, с.54]. При таком подходе студент четко уясняет поставленную преподавателем проблему, а ясная формулировка проблемы мотивирует студента на ее решение.

Использование технологий проблемного обучения в дистанционном образовании позволяет развивать у студента самостоятельность, ответственность, самокритичность и нестандартность мышления, обеспечивает прочность приобретаемых знаний. Дистанционное образование в рамках проблемного обучения позволяет преподавателю реализовывать индивидуальный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, видеть в студенте, обучающемся дистанционно, личность думающую, творческую, ищущую.

Образование, организованное дистанционно, безусловно, имеет некоторую специфику, отличающую его от очной формы обучения. По мнению В.П.Зинченко, специфичность очной формы обучения состоит в том, что педагог дает знание и отношение; в речи педагога есть рождение нового знания, размышления и сомнения, новое понимание здесь и теперь. Педагог одушевляет информацию, превращает ее в знание, которое с психологической точки зрения рождается на глазах аудитории. Словом, при передаче знания аудитории у педагога есть ощущение сопричастности знанию, определенный личностный посыл [3].

Дистанционное образование утрачивает многие характеристики очного обучения, однако введение в его организацию методов проблемного обучения, помогает минимизировать утраченное. Именно введение методов проблемного обучения позволяет избежать обезличивания субъекта обучения в процессе дистанционного образования. Применение методов проблемного обучения в дистанционном образовании студентов делает акцент не на простой передаче информации, а на ее понимании студентом.

При таком подходе студент приобретает навыки практической работы, у него формируется мотивация к учению и индивидуальный стиль профессиональной деятельности, что способствует овладению метапрограммами — привычными моделями поведения человека, в том числе и в профессиональной деятельности [1, с. 277].

Использование в вузовском образовании методов проблемного обучения формирует у студентов субъективно-установочную компетентность, которая является важной составляющей, влияющей на успешность профессиональной деятельности [1]. О.С.Гольдфарб определяет субъективно-установочную компетентность как «тот имеющийся набор индивидуальных личностных установок и моделей поведения, которые оказывают влияние на успешность человека, способствуют или препятствуют достижению высоких результатов в любом виде деятельности, в том числе и в сфере профессиональной деятельности» [1, с. 280]. Это своего рода формирование у студента собственного опыта, привычных программ поведения.

При использовании методов проблемного обучения в дистанционном образовании, между студентом и преподавателем возникает

проблемная ситуация, требующая взаимодействия и побуждающая определенные мотивы общения. По мнению А.М.Матюшкина, проблемная ситуация является особым видом умственного взаимодействия объекта и субъекта, который характеризуется определенным психическим состоянием субъекта, требующим обнаружения новых, ранее субъекту неизвестных знаний и способов деятельности [4]. Таким образом, проблемная ситуация активизирует у студента поисковую деятельность.

Понимая необходимость отвечать требованиям времени: обучать — исследуя, исследовать — обучая, мы активно используем технологии организации проблемного обучения в образовании студентов факультета психологии и педагогики ЧелГУ. В нашей статье мы рассмотрим особенности применения методов проблемного обучения в развитии у студентов-психологов практических навыков работы с детьми с «расстройствами аутистического спектра» (РАС). Приобретение указанных навыков является актуальным при освоении дисциплин «Психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения» и «Ранний детский аутизм». Предложенная в статье схема проблемного обучения представляет собой последовательность процедур, включающих постановку учебно-проблемной задачи; создание для студентов проблемной ситуации; овладение обобщенными и специфичными для данного задания способами построения программ психолого-педагогической коррекции в работе с детьми с РАС; применение данных способов для решения указанных задач.

1. Постановка преподавателем учебно-проблемной задачи.

Понимание единства процесса когнитивного и аффективного развития естественно для отечественной традиции и особенно актуально в изучении закономерностей аутистического дизонтогенеза как первазивного — затрагивающего психику ребенка в целом. Доказано, что в основе аутистического дизонтогенеза с его сенсомоторной, когнитивной и социально-эмоциональной составляющей лежит нарушение развития аффективной сферы ребенка. При этом аффективная сфера определяется как многоуровневая саморегулирующаяся система адаптивных смыслов — аффективных механизмов, организующих взаимодействие ребенка с близкими и с окружающим миром, его интеллектуальное и социальное развитие [5].

Как указывает в своей работе Р.Шрамм, ребенку ставится диагноз «аутизм», «когда у него можно наблюдать, по крайней мере, шесть специфических типов поведения в трех областях: социального взаимодействия, коммуникации и поведения (ребенок имеет повторяющиеся и стереотипные модели поведения, и ограниченные специфические интересы)» [7, с. 21].

По мнению С.Гринспен и С.Уидер, «аутизм — это комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей, а также отставание в развитии этих способностей» [2, с. 17]. По мнению авторов, для аутизма и расстройств аутистического спектра характерны проблемы с установлением контакта, формированием отношений, организацией общения и мышлением. Авторы указывают на тот факт, что наблюдения последних двух десятилетий показывают, что дети с диагнозом «расстройства аутистического спектра» достигают разных уровней развития, и среди них есть такие, кто демонстрирует необычный для данного диагноза прогресс. В связи с этим С.Гринспен и С.Уидер считают, что расстройства аутистического спектра следует рассматривать не статически, а динамически. «Статические свойства устойчивы: ребенок остается самим собой вне зависимости от среды, контекста и обстоятельств» [2, С. 22—23]. Динамические свойства подвижны, связаны с множеством факторов. Именно динамические процессы позволяют корректировать состояние ребенка, дают возможность воздействовать на способность ребенка вступать в отношения с другими людьми [2].

При построении программы психолого-педагогической коррекции необходимо учитывать все специфические особенности детей с расстройствами аутистического спектра и опираться на общие закономерности психического развития ребенка. Мотивирующими побуждениями при построении программы коррекции могут стать следующие слова Р.Шрамма: «Аутизм влияет на способности ребенка к общению и взаимодействию в разных жизненных, в том числе учебных, ситуациях. Если не обучать детей, они будут оставаться во власти аутизма до тех пор, пока окончательно не потеряют контакт с окружающими. Если не обучать родителей и учителей, то они будут

невольно мотивировать и подкреплять все более проблемное поведение ребенка» [7, С. 29—30].

2. Создание для студентов проблемной ситуации.

Основная цель: построение программы психолого-педагогической коррекции для работы с детьми с «расстройствами аутистического спектра».

Необходима программа коррекции, в которой основное внимание будет уделяться не столько диагностике аутистических симптомов, сколько преодолению нарушений, препятствующих взаимодействию аутичного ребенка с другими людьми и полноценному общению.

3. Овладение обобщенными и специфическими для работы с детьми с РАС способами построения программ психолого-педагогической коррекции.

Для построения программы коррекции необходимо выполнить ряд последовательных действий: составить диагностический блок программы коррекции; разработать блоки основной части программы психолого-педагогической коррекции.

1. Диагностический блок должен включать оценку базовых признаков РАС и вторичных симптомов, неспецифичных для аутизма. К оценке базовых признаков РАС относятся: установление близких отношений, постоянный обмен эмоциональными жестами, использование ранних слов или знаков с эмоциональной нагрузкой. Вторичные симптомы, неспецифичные для аутизма, указывают на наличие РАС, но не являются единственным основанием для диагноза. В диагностический блок необходимо включить наблюдение за отношениями ребенка с родителем или близким взрослым, заботящимся о ребенке. Диагностический блок включает 2—4 занятия, которые распределяются в начале и в заключение основной части программы.

2. В построении основной части программы психолого-педагогической коррекции необходимо:

1) оттапливаться от доступного ребенку с РАС уровня взаимодействия с окружением;

2) в ходе взаимодействия использовать естественные интересы и эмоции ребенка [2, с. 25];

3) наблюдать за ребенком в максимально естественных для него условиях.

Основная часть программы коррекции включает 7—8 занятий.

Блок 1. Пробуждение в ребенке интереса к миру. Цель: добиться совместного с ребенком с РАС внимания и установить общие правила.

Блок 2. Пробуждение в ребенке интереса и желания вступать во взаимодействия (отношения) с взрослыми. Цель: организовать взаимодействие, доставляющее удовольствие ребенку, развивать желание вступать в отношения с взрослыми. Организовывать целенаправленное эмоциональное взаимодействие.

Блок 3. Совместное с ребенком решение проблем. Цель: развивать у ребенка умение планировать свои действия, стимулировать эмоции ребенка и способствовать подражанию в разных житейских ситуациях.

Блок 4. Развитие логического мышления у ребенка. Цель: стимулировать развитие логического мышления в играх и реальном общении. Учить ребенка логически завершать коммуникативный цикл, сюжетную линию игры. Побуждать ребенка говорить о прошлом, настоящем и будущем. Развивать понимание количественных понятий.

4. Применение данных способов построения программы психолого-педагогической коррекции в индивидуальной работе с детьми с РАС.

Цель: способствовать усвоению студентом новых знаний и приобретению практических навыков работы с детьми с «расстройствами аутистического спектра». Развивать у студента внимание, наблюдательность, активизировать мышление и познавательную деятельность, формировать профессиональную компетентность.

Для активизации поисковой деятельности в предложенной схеме также указывается опорный список литературы, который затем дополняется студентом самостоятельно.

Применение методов проблемного обучения в развитии у студентов-психологов практических навыков работы с детьми с «расстройствами аутистического спектра» способствует освоению проектных, творческих и исследовательских видов деятельности, усвоению новых знаний и приобретению навыков и умений творческой деятельности.

С психологической точки зрения, знание, мотивированное методами проблемного обучения, глубоко понимается и усваивается студентом, формируя у него профессиональную компетентность, что в дальнейшем способствует его профессиональной успешности.

Таким образом, использование технологий проблемного обучения в рамках дистанционного образования позволяет реализовывать на практике инновационный и личностно-ориентированный подходы в обучении студентов.

Литература

1. Гольдфарб О.С. Изучение особенностей метапрограмм учащихся ВУЗов // Психологическое развитие современного человека в аспекте клинической психологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 6—7 октября 2011 г. Челябинск: Сити-Принт, 2011. 320 с.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
3. Зинченко В.П. Дистанционное образование (к постановке проблемы) // Интернет-журнал «Эйдос». 2000. 7 февраля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/-2000/0207-02.htm> (дата обращения: 07.11 2014).
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Изд-во Директмедиа Пубблишинг, 2008. 392 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг / 3-е изд. М.: Теревинф, 2005. 214 с.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения / В.Оконь. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
7. Шрамм Р. Детский аутизм АВА (Applied Behavior Analysis). Терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм. Пер. с англ. СПб.: Рама Пабблишинг, 2013. 208 с.

Л.И. Старкова

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществление различных видов деятельности в ситуациях общения на иностранном языке подразумевает использование студентом целого ряда компетенций, которые составляют результат

его жизненного опыта. Наряду с общими неязыковыми компетенциями, такими как знания о мире, умения и навыки общественной жизни и повседневного общения, эвристические умения и прочими, учащийся должен овладеть и собственно языковой компетенцией. Авторская группа, созданная при поддержке Совета Европы, в рамках своей монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» предлагает выделять в составе языковой компетенции три составляющие: лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую. Лингвистическая компетенция рассматривается как знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний [1, с. 110].

В свою очередь лингвистическая компетенция включает в себя такие аспекты как лексический, грамматический, семантический и фонологический. Лексический аспект основан на знании словарного состава изучаемого языка, включая идиоматические и разговорные выражения, а также на знании закрытых классов слов, и способности уместного употребления слов в речи. Грамматическая сторона состоит из знаний морфологии и синтаксиса изучаемого языка и умения использовать их при построении предложений. Семантический аспект лингвистической компетенции рассматривает вопросы значения слова в общем языковом контексте и отношения между языковыми единицами и грамматическими элементами, а также вопросы логического отношения в речи. Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить фонемы и аллофоны чужого языка, учитывать фонетические законы и просодику речи. В рамках лингвистической компетенции авторы отмечают также владение студентами орфографическими и орфоэпическими знаниями, навыками и умениями, необходимыми для восприятия и порождения устной и письменной речи, для преобразования устных текстов в письменные и наоборот.

Владение каждым из аспектов во взаимосвязи и в определенной мере составляет уровень владения языком обучающегося, который позволяет или не позволяет осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке. При очном обучении определение уровня владения языком студента и выставление оценки

не предоставляется сложным, поскольку все вопросы решаются лицом к лицу на практических занятиях и в течение сессии. Однако в последнее время все большее распространение получает дистанционное образование, при котором студент географически удален от месторасположения университета и не имеет возможности обучения в традиционном режиме. Главной особенностью такого обучения становится применение в качестве средства обучения компьютера и доступа в интернет.

Несмотря на преимущества дистанционных форм обучения остается актуальной проблема эффективной организации дистанционного обучения иностранным языкам в связи с отсутствием подобного опыта работы. Элементы дистанционного обучения использовались нами ранее и используются сейчас в работе со студентами гуманитарного факультета, не имеющими возможность по определенным причинам посещать занятия. В целях ликвидации пробелов в знаниях, умениях и навыках по разным аспектам лингвистической компетенции или в целях углубления изучения разделов учебной программы студенты получают комплекс заданий для самостоятельной проработки. Освоив необходимый минимум и выполнив задания, студенты высылают свой вариант заданий на электронный адрес преподавателя или на общий групповой электронный адрес. После проверки преподавателем студенты имеют возможность исправить свои ошибки и подтвердить свой уровень знаний овладения материалом при встрече с преподавателем в рамках аудиторных или консультационных часов. К плюсам подобного обучения можно отнести то, что ни один из студентов не выпадает из учебного процесса, работает в собственном режиме, а при возникновении трудностей в овладении теми или иными аспектами лингвистической компетенции консультируется при встрече или в электронном режиме с преподавателями.

В контексте дистанционного образования в этом году впервые в наши группы по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» профилю подготовки «Социальные технологии работы с молодежью», были зачислены иностранные студенты, проживающие на территории Ближнего зарубежья, в частности, граждане Казахстана. Дистанционная форма предполагает самостоятельную учебную деятельность студентов в рамках изучаемых тем.

Список изучаемых тем студенты могут найти в учебно-методическом комплексе по английскому языку, доступ к которому имеется на сайте НВГУ. В дополнение к рабочей программе, реализуемой на данном направлении подготовки бакалавров, нами был разработан комплекс заданий, охватывающий минимум учебного материала, выносимого на рубежный контроль в соответствии с технологической картой дисциплины. Минимальная сумма баллов, которая позволяет получить зачет за семестр, составляет 55 баллов. При этом необходимо, чтобы за каждый рубежный контроль студент набрал минимальную сумму баллов, в количестве от 13 до 14 баллов. Наибольшую ценность при определении уровня способностей студентов пользоваться средствами языка представляют собой написание эссе по предложенным темам. Высокий уровень овладения лингвистической компетенцией показывает студент в том случае, если он может четко формулировать свои мысли по теме на иностранном языке, может подчеркнуть самое важное в теме, исключить двоякое понимание языковых единиц, и при этом использует широкий спектр языковых средств. То есть студент демонстрирует сформированность лексической, грамматической и семантической составляющих лингвистической компетенции. В то же время фонологический аспект при дистанционной форме обучения остается за рамками контроля, поскольку нами пока не продумана система он-лайн-проверки фонетической правильности и беглости речи, соответствующей интонации и логического ударения в предложениях. Насколько успешно студенты справились с предложенной формой работы и освоили все аспекты лингвистической компетенции, будет ясно во время текущих сессий.

Таким образом, вопрос эффективной организации дистанционного обучения иностранным языкам в вузе и определения степени сформированности лингвистической компетенции у студентов остается для нас актуальным и требует дальнейших исследований и апробаций.

Литература

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. МГЛУ, 2003.

**СОЧЕТАНИЕ ОЧНЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ
ФОРМ ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ
ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАНИЯМИ**

В своей педагогической практике, работая в общеобразовательных и профильных классах, мы давно пришли к выводу, что компенсировать скуку и лень на уроке, повысить желание детей учиться и преодолевать неизбежные трудности в обучении возможно только путем вовлечения обучающихся в активную мыслительную деятельность. Ведь лишь то дается легко, что дается с радостью и желанием. Развитие изобретательных и творческих способностей ребенка многократно увеличивает эффективность процесса обучения. Великолепным подспорьем в данной ситуации является использование в учебном процессе технологии проблемного обучения и ресурсов сети Интернет.

Интернет предоставляет уникальную возможность для создания естественной языковой среды. «Другими словами, процесс обучения можно продолжить за пределами урока, школы, если мы попробуем распределить свои усилия между уроком и внеурочной деятельностью, интегрируя очные и дистанционные формы обучения на основе широкого использования ресурсов и услуг Интернета» [1, с. 26].

В своей педагогической деятельности мы используем информационные ресурсы сети Интернет для развития навыков самостоятельного поиска информации, для обогащения словарного запаса, ознакомления с культуроведческими знаниями, а также формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Обучающиеся получают домашнее задание найти нужную информацию в сети Интернет. Аутентичные материалы, найденные обучающимися, становятся основой проблемных обсуждений для развития навыков всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. «Где нет вопроса или проблемы для разрешения, или нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум ... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления». [2, С. 10—11]

В свете требований ФГОС обучение английскому языку должно строиться на принципиально новой основе, которая предполагает перенос акцента с передачи обучаемым готовых знаний на добывание их в процессе активной учебно-познавательной деятельности. Широко применяется этот принцип в контексте дистанционного обучения. В центре методики дистанционного обучения лежит самостоятельная деятельность обучаемого.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи как Е.С.Полат, Е.И.Дмитреева, С.В.Новиков, Т.А.Полилова, Л.А.Цветкова и др.

Одной из приоритетных задач обучения иностранным языкам в современной школе является работа с информацией. Не секрет, что учебники не представляют достаточного количества текстов, которые могли бы заинтересовать обучающихся своей значимостью, актуальностью и возможностью извлечения дополнительной информации. Мы находим выход из этой ситуации при помощи ресурсов Интернет, организуя работу обучающихся в малых группах для сотрудничества в сетях.

В качестве образца коммуникативно-поисковых проблемных заданий с использованием сети Интернет предлагаем следующий образец.

«You and your friends are thinking of where you could go for summer holidays together. Discuss the following options: Spain, Greece and France and choose one you like most of all».

Ученикам предлагаются адреса сайтов и вопросы на поиск информации.

<http://www.travelsupermarket.com/c/holidays/spain/9/>

<http://www.travelsupermarket.com/c/holidays/greece/8/>

<http://www.travelsupermarket.com/c/holidays/france/>

1. *What is the best time to visit the country? Explain why.*
2. *Which destination is the most suitable for young people? Prove your ideas.*
3. *Which activities does the country offer?*
4. *Which resort would you prefer? Give your reasons.*

Учащиеся делятся на группы, и каждая группа получает задание по электронной почте. В этом задании задается общая тема для изучения (проблемная ситуация, отдельные вопросы для обсуждения).

Далее они планируют свою работу и определяют, кто за что отвечает, кто какую часть задания готовит.

Дальнейшая работа строится по следующему плану:

1. *Обсуждение.* Совместная задача участников одной группы — обсудить друг с другом стратегию поиска, обменяться известной информацией по изучаемому вопросу.

2. *Поиск и анализ информации.* На этом этапе дети работают индивидуально, собирая и анализируя информацию. Их задача — как можно детальнее познакомиться с вопросом. Группа имеет возможность обратиться к учителю по электронной почте в случае возникновения трудностей.

3. *Оформление результатов.* После сбора и первоначального анализа информации члены группы работают вместе. Они представляют собранную информацию друг другу, подводят итоги проделанной работы, вырабатывают окончательный вариант презентации по данной теме, которую они затем представляют другим участникам группы.

4. Итогом работы группы является *защита* собранного материала в виде презентации Power Point или мультимедиа видеоролика.

После завершения обмена презентациями и ответа на все вопросы, которые были недостаточно ясно отображены в презентациях, обучающиеся переходят к обсуждению и отдают предпочтение одному из предложенных вариантов. Учитель аргументирует свою точку зрения, ученики — свою. Вместе оценивают работу. Учитывается вклад каждого в общее дело, удалось ли работать командой. Мы понимаем, что речевая деятельность, прежде всего, предусматривает живое общение. Поэтому недопустимо ограничиваться только лишь помощью компьютера. Живое общение с учителем и одноклассниками при обсуждении проблемной ситуации способствует не только развитию речевых умений, но и интеллектуальному развитию обучающихся.

Задания такого типа являются оптимальными для детей с ограниченными физическими возможностями.

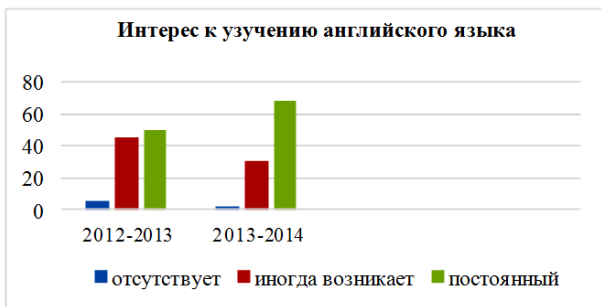
Процесс интеграции очных и дистанционных форм обучения имеет ряд положительных сторон:

- увеличение доли самостоятельной деятельности;
- индивидуализация и дифференциация процесса;

- формирование информационной культуры и культуроведческой осведомленности;
- повышение мотивации обучения;
- передача любой информации, доступ к различным источникам информации;
- гибкий график занятий.

Но, с другой стороны, существует опасность чрезмерного увлечения информационными ресурсами Интернета и возникновения проблемы культуры общения. Это требует формирования у обучающихся толерантного отношения к чужому мнению и тщательного отбора, а также предварительной проработки материала учителем.

Чтобы выявить отношение обучающихся к использованию ресурсов Интернета для решения проблемных ситуаций, нами было проведено анкетирование. В нем приняли участие 40 учащихся 11 классов. В результате анкетирования удалось выяснить, что большинству обучающихся (80%) нравится работать с дополнительными актуальными и информативными текстами в дистанционной форме. В ответе на вопрос, в чем они видят преимущества данного вида учебной деятельности, большинство обучающихся указали: приближенность к реальным условиям (77,5%), внесение разнообразия в учебный процесс (72,5%), дополнительные возможности для общения с одноклассниками (91%), дополнительные возможности для получения информации (83%). Это свидетельствует о том, что различные формы интеракции вызвали интерес обучающихся своим отличием от традиционных форм работы на уроке, а также приближенностью к реальным жизненным ситуациям. Большинство опрошенных (81,1%), хотели бы в дальнейшем принимать участие в различных формах взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности.



Основой своего жизненного и профессионального кредо считаем слова А.Дистервега: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным желанием».

Литература

1. Полат Е.С. Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. с. 26.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольского / Под ред. Н.Д.Виноградова. Москва: Мир, 1919. С. 10—11.

М.Э.Суханова

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «1 УЧЕНИК: 1 КОМПЬЮТЕР»

На сегодняшний день внедрение компьютерных технологий в процесс школьного образования общепринято и необходимо. Большие возможности предоставления информации на компьютере позволяют обогащать и изменять содержание образования, включая в него множество интегрированных курсов. Электронное обучение уже сегодня создает новые возможности для обучающихся, формирует в них особые качества и подготавливает их к жизни в современном обществе. Стремление к созданию современных

образовательных средств в форме дистанционного обучения наблюдается сегодня во всем мире. Рассмотрим это на примере внедрения программы «1 ученик: 1 компьютер».

Этой проблемой занимались такие исследователи как: М.А.Ливенец, создавший руководство по программному пакету Intel® Learning Series Software Suite, предназначенное для учителей образовательных учреждений, реализующих модель обучения «1 ученик: 1 компьютер» на основе комплексных решений Intel®; Б.Б.Ярмахов, написавший монографию «1 ученик: 1 компьютер» образовательная модель мобильного обучения в школе», обобщивший двадцатилетний зарубежный и пятилетний отечественный опыт применения модели и др. Однако, несмотря на большой вклад ученых в рассмотрение данной проблемы, некоторые вопросы по этой теме остались не до конца разрешенными.

Рассуждая о частом и массовом использовании общеобразовательными учреждениями данной программы, возникает вопрос, а готовы ли к работе с этой программой сами учителя? Достаточно ли у них для этого навыков и умений? Смогут ли учителя, которые, по большей части, являются «иммигрантами в мире цифровых технологий» возглавить деятельность детей, которые являются «цифровыми аборигенами»? Попытаемся изучить состояние дела.

В образовательных учреждениях чаще всего используют ЭОР, в формате «Учитель — мультимедийный проектор», «Учитель — интерактивная доска», но работа с «1 ученик: 1 компьютер» требует специального обучения. Поэтому для успешного создания инновационной модели обучения в каждом образовательном учреждении, в каждом муниципальном образовании должна быть создана собственная система повышения квалификации.

К примеру, в Нижегородской области с этой целью в 2010 году стартовал конкурс «Образовательная среда «1 ученик: 1 компьютер», который реализуется в виде двух модулей — в очном и дистанционном варианте. В основе курса — материалы тренинга Шелли:

— Разработан курс для тьюторов «Образовательная модель «1 ученик: 1 компьютер» и ФГОС НОО». Цель курса — познакомить педагогов-тьюторов с возможностями образовательной модели обучения «1 ученик: 1 компьютер» в условиях реализации ФГОС.

— Создана видеотека уроков с использованием модели 1:1.
— Совместно с кафедрой начального образования разработан тренинг для тьюторов по методике организации учебной деятельности в условиях модели 1:1.

— Кафедрой ИТ разработан CD-диск «Электронное портфолио тьютора» для оказания организационно методической поддержки тьюторов программ Intel® «Обучение для будущего», «Путь к успеху», в т. ч. по образовательной модели 1:1.

— Готовятся к выпуску методические рекомендации «Организация тьюторского сопровождения» [4].

Основное достоинство данной организационной модели заключается в том, что именно в ней можно использовать компьютер без разрушения существующей и столь привычной учителю классно-урочной системы. Компьютер не заменяет учителя, но коренным образом преобразует характер педагогической деятельности. В этой среде учителя и школьники используют компьютеры и программное обеспечение для организации совместной деятельности, поддерживая «обратную связь». Готовность учителей к ведению такой совместной деятельности в значительной степени зависит от готовности и возможности обучаться новым методам работы и технологиям. После овладения навыками работы с программой «1:1» учитель должен уметь организовать учебный процесс, главным условием при этом является — наличия на парте у каждого ученика персонального компьютера.

Какие достоинства работы в программе «1 ученик: 1 компьютер» открываются перед обучающимся?

Современному школьнику необходимо не просто овладеть базовыми компьютерными навыками, но и научиться отбирать и анализировать информацию, синтезировать новое знание, выстраивать систему эффективной коммуникации и сотрудничать с людьми разных культур.

Благодаря модели «1 ученик: 1 компьютер» обучение становится личностно-ориентированным, а программное обеспечение и технологии — доступными в любое время. Новый вид применения технологий открывает совершенно новые возможности для обучения, позволяя достичь более глубокого понимания и изучения материала, так как доступ к точным и детальным данным по теме становится почти мгновенным. В ходе любого урока учитель,

направляя школьников к ресурсам Интернета, может организовать исследовательскую деятельность учащихся, ориентировать их на углубленный поиск информации, оценку надежности различных информационных источников, конспектирование изучаемых материалов и обсуждение их с одноклассниками, создание мультимедийных презентаций. Используя такую модель на уроках проблемного типа, учитель развивает в учащихся навыки частично-поисковой работы. Все эти возможности позволяют увлечь школьников процессом обучения и создать для них прочную мотивацию.

Начатое на уроке исследование учащийся может закончить дома и привлечь к работе свою семью, таким образом родители тоже участвуют в образовательном процессе.

Что же обуславливает успешность внедрения программы «1 ученик: 1 компьютер» в образовательный процесс? Чтобы достичь целей внедрения программы, необходимо построение комплексной информационной инфраструктуры образовательного учреждения, выстраивание системы мониторинга происходящих в школе изменений и деятельности по алгоритму внедрения модели. Чтобы снизить вероятность ошибок, необходимо учитывать опыт внедрения модели в российских и зарубежных школах, тщательно планировать этот процесс и грамотно выстраивать систему мониторинга.

Как было сказано выше, поскольку программа «1 ученик: 1 компьютер» является инновационной деятельностью, требующей от учителей новой компетенции и новых навыков, поэтому ее успех в значительной степени зависит от того, как будет организован процесс повышения квалификации педагогов.

Следует отметить также, что одним из решающих факторов успешности внедрения этого проекта является ясное понимание администрацией школы цели этого инновационного процесса и последовательность в желании достичь успеха.

Говоря о внедрении программы «1 ученик: 1 компьютер» все большее число учителей и руководителей образования начинают относиться к ней грамотно — как к инструменту радикального преобразования образования. Все больше учеников и их родителей задаются не вопросом «Что это такое?», а вопросом «Когда это дойдет до нас?». Модель «1 ученик: 1 компьютер» сегодня —

это уже не мода, а требование времени. Среда электронного образования — это образовательное пространство, в котором происходит формирование у детей таких качеств как медиаграмотность, критическое мышление, способность к решению творческих задач, умение мыслить глобально, готовность работать в команде и гражданское сознание — всего, что так необходимо современному человеку.

Таким образом, программа «1 ученик: 1 компьютер» сочетает в себе элементы исследования и групповой работы, предполагает использование компьютерных технологий и социальных сервисов. Компьютер в этом процессе — удобный инструмент, поскольку материал на уроках лучше усваивается, информацию школьник получает не только от учителя, но добывает ее самостоятельно, что создает новые возможности для обучающихся, формирует в них особые качества и подготавливает их к жизни в современном обществе.

Литература

1. Ярмахов Б.Б. «1 ученик: 1 компьютер» — образовательная модель мобильного обучения в школе. М.: Издательский дом «АМИпринт», 2013. 244 с.
2. Создание среды электронного обучения «1 ученик: 1 компьютер»: Информационно-аналитический обзор. URL: http://www.iteach.ru/getpifile.php?file_name=oneoone1.pdf.pdf&file_path=http://db.projectharmony.ru/upload/iteach/texts/pi_2008_02_07-11_57_33_1.pdf
3. Создание среды электронного обучения «1ученик: 1компьютер» для 21 века. Информационное руководство Intel World Ahead Education. URL: http://cache-www.intel.com/cd/00/00/42/16/421618_421618.pdf
4. Опыт реализации инновационного проекта «1 ученик: 1 компьютер» в Нижегородской области. URL: http://edugalaxy.intel.ru/assets/pdf/Intel_one2-oneStory.pdf?stats=saved
5. Электронные образовательные ресурсы. URL: <http://eor-np.ru/node/90>

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мышление начинается с проблемной ситуации.

С.Л.Рубинштейн

ФГОС по химии ориентирует учителя на организацию учебного процесса, в котором ведущая роль отводится самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Технология проблемного обучения способна в полной мере осуществить данные требования. Под проблемным обучением понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению. Модель организации учебного процесса называют «обучение через открытие».

Этапы проблемного обучения.

1. Подготовка к восприятию проблемы. Проводится актуализация знаний, которые необходимы для того, чтобы обучающиеся могли решить проблему.

2. Создание проблемной ситуации. Учащийся осознает, что не может выполнить поставленную задачу только с помощью имеющихся у него знаний и должен дополнить их новыми знаниями.

3. Формирование проблемы. Это итог возникшей проблемной ситуации.

4. Процесс решения проблемы.

5. Доказательство правильности избранного решения, подтверждение его, если возможно, на практике.

Методы.

Проблемное изложение — обучающиеся не обладают достаточным объемом знаний, впервые сталкиваются с тем или иным явлением.

Поисковая беседа — обучающиеся обладают минимумом знаний, необходимых для активного участия в решении учебной проблемы.

Самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность обучающихся.

Данный вид обучения:

1) направлен на самостоятельный поиск обучающимися новых понятий и способов действий;

2) предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешение которых (под руководством учителя) приводит к активному усвоению новых знаний;

3) обеспечивает особый способ мышления, прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности.

Необходимыми составляющими проблемного обучения являются следующие понятия: «проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», «эксперимент».

Что же такое «проблема» и «проблемная ситуация»?

Проблема (от греч. — задача) — «сложный вопрос, задача, требующая решения» (С.И.Ожегов). Проблема может быть научной и учебной.

Учебной проблемой является вопрос или задание, способ решения или результат которого ученику заранее неизвестен, но ученик обладает определенными знаниями и умениями, для того, чтобы осуществить поиск этого результата или способа выполнения задания. Вопрос, на который ученик заранее знает ответ, не является проблемой.

Проблемную ситуацию психологи определяют как психическое состояние личности, при котором возникает познавательная потребность в результате каких-либо противоречий. Создание проблемной ситуации возможно при изучении почти любой учебной темы, на всех этапах процесса обучения. Для того, чтобы отыскать учебную проблему, необходимо проанализировать содержание, т. е. выделить элементы содержания и связи между ними.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

— Подвести обучающихся к противоречию и предложить им самим найти способ его решения.

— Столкнуть противоречия в практической деятельности.

— Изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос.

— Предложить рассмотреть проблему с различных позиций.

— Побуждать делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций, сопоставлять факты.

— Ставить конкретные вопросы, направленные на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения.

— Предложить проблемные теоретические и практические задания.

— Поставить проблемные задачи (например, с недостаточными, избыточными или заведомо ошибочными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с ограниченным временем решения).

Технологическая схема проблемного обучения такова: учитель создает проблемную ситуацию, направляет обучающихся на ее решение, организует поиск решения и применение полученных знаний в решении практических задач.

При реализации проблемного обучения учитель строит взаимоотношения с классом так, чтобы обучающиеся могли проявлять инициативу, высказывать предположения, даже неправильные, но их во время дискуссии опровергнут другие участники.

Таким образом, этап создания на уроке проблемной ситуации требует от учителя большого мастерства. Обучающийся ставится в позицию субъекта обучения и, как результат, у него образуются новые знания.

Проблемным обучение называется не потому, что весь учебный материал школьники усваивают только путем самостоятельного решения проблемы и открытия новых понятий. В моей работе присутствуют и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность обучающихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Однако учебный процесс я строю на принципе проблемности. Задачи, которые я решаю системой методов проблемного обучения, показывают мне, что это подлинно развивающее обучение.

Таким образом, под проблемным обучением обычно понимают обучение, протекающее в виде снятия (разрешения) последовательно создаваемых в учебных целях проблемных ситуаций, возникающих при следующих условиях.

1. Учащиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания на практике в новых ситуациях. При этом они ощущают недостаточность знаний и умений для решения

практической задачи. Осознание этого факта возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

2. Учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, т. е. они осознают недостаточность прежних знаний для объяснения нового факта.

3. Имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования. В своей практике я использую такие методы проблемного обучения, как проблемное изложение материала, поисковая беседа, самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность обучающихся.

Проблемное изложение требует от учителя не только свободного владения учебным материалом, но и знаний о том, какими путями шла наука, открывая свои истины. Например, при формировании понятия об ароматической связи в молекуле бензола, можно проследить историю синтеза и изучения бензола через анализ формулы Кекуле. Таким образом, я не только сообщаю ребятам выводы науки, а раскрываю перед ними путь, который привел ученых к этим выводам. При изучении темы «Углеводы» я ставлю такой проблемный вопрос: «Почему хлеб, если его долго жевать, приобретает сладкий вкус?». Или при демонстрации эксперимента по сравнению свойств глюкозы и фруктозы обучающиеся сталкиваются с проблемой: глюкоза реагирует с гидроксидом меди (II), а фруктоза — нет. Почему?

В жизни проблемы есть всегда, а в учебной деятельности их иногда приходится моделировать. Используя средства массовой информации, я учу ребят видеть проблемы или противоречия. Например, в средствах массовой информации, по всем каналам телевидения постоянно транслируется огромное количество роликов, призывающих нас пить вкусные газированные напитки. Ни одна встреча друзей не обходится без этих освежающих напитков. И действительно, в жаркий знойный день нам так хочется купить бутылочку «Колы», услышать ее сладкое шипение, почувствовать ее приятный освежающий вкус. На первый взгляд все кажется прекрасным: сделал несколько глотков живительной

прохлады и ты счастлив! Но, изучив более детально состав сладких прохладительных напитков, дети узнают, что в их состав входят углекислый газ, сахар, красители и ароматизаторы, кофеин, консерванты. Сахара в напитках содержится очень много. В одной пол-литровой бутылке до 9 ложек сахара, в зависимости от рецепта напитка. Сахар негативно влияет на функционирование поджелудочной железы. Наличие большого количества сахара или его заменителей не способствует утолению жажды. Поэтому после употребления газированной воды пить хочется еще сильнее. Такая вот уловка производителей.

Для придания вкуса того или иного фрукта или ягоды используются консерванты. Самый распространенный консервант Бензоат натрия (E211) может повредить ДНК человека. Это один из самых вредных консервантов. Американский ученый Питер Пайтер проделал опыты, которые доказали, что при соединении E211 с витамином С образуется бензол. Опытным путем профессор проверил воздействие бензола на организм человека. Он повреждает клетки нашего организма: Лимонная кислота воздействует на эмаль зубов, разъедая ее. Более опасна фосфорная кислота E338. Она вымывает из организма кальций, что ведет к ослаблению костной ткани. Названия кислот очень часто зашифрованы кодом.

Постепенно вырисовывается проблема: как же быть? И далее вместе со мной обучающиеся пробуют решить ее, выработав следующие рекомендации:

1) Сладкие газированные напитки не утоляют жажду, хотя мы покупаем их именно для этого.

2) Химический состав напитков оказывает губительное действие на здоровье: разрушаются зубы, становятся хрупкими кости, может возникнуть ожирение, аллергия, заболевание желудка, кофеиновая зависимость по типу наркотической.

3) Для утоления жажды лучше использовать морсы, минеральную воду и очищенную питьевую.

При проблемном изложении материала я, как учитель руковожу мыслительным процессом обучающихся, ставлю вопросы, которые заостряют их внимание на противоречивости изучаемого явления и заставляют задуматься. Прежде чем я дам ответ на

поставленный вопрос, ребята уже могут дать ответ про себя и сверить его с ходом рассуждений и моим выводом.

В случае если обучающиеся уже обладают минимумом знаний, необходимых для активного участия в решении учебной проблемы, я применяю поисковую беседу. В процессе такой беседы ребята под моим руководством ищут и самостоятельно находят ответ на поставленный проблемный вопрос. Обычно поисковую беседу я провожу на основе проблемной ситуации, специально создаваемой. Обучающиеся же самостоятельно намечают этапы поиска, высказывая различные предположения, выдвигая варианты решения проблемы.

В том случае, когда обучающиеся обладают достаточными знаниями, необходимыми для построения научных положений, а так же умением выдвигать гипотезы, я использую метод самостоятельной поисковой исследовательской деятельности — высшую форму самостоятельной деятельности.

Особенностями учебного исследования является то, что истина, которую ребята открывают в ходе решения учебной проблемы, в науке уже известна. Для обучающихся эти факты новы, и мыслят они как первооткрыватели.

При исследовательском методе обучения познавательная деятельность школьников по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого, открывающего новые научные истины.

Таким образом, использование исследовательского метода обучения, как одного из самых эффективных способов организации проблемного обучения позволяет добиваться наиболее высокого уровня познавательной самостоятельности обучающихся.

Активное использование технологии проблемного обучения, приемов личностно-ориентированного обучения приводит к стабильным результатам. При 100%-й успеваемости обучающиеся показывают стабильное качество знаний по химии. Системная работа по использованию современных педагогических технологий и проблемного обучения приводит к тому, что ученики успешно поступают и учатся в высших и средних учебных заведениях.

Литература

1. Ахметов Н.С. Актуальные вопросы курса неорганической химии. Кн. для учителя. М., 1991.
2. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. Л., 1973.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. Дендебер С.В., Ключникова О.В. Современные технологии в процессе преподавания химии. М., 2008.
6. Чернобельская Г.М. Актуальные проблемы методики обучения химии в школе. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007.

Н.Н.Щербинова

«УЗТЕСТ» — ФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

Особенность нашего времени — это потребность в предприимчивых, деловых, компетентных специалистах в той или иной сфере деятельности. Чем выше уровень образованности, тем выше профессиональная и социальная мобильность. Учебный предмет «Математика» уникален в деле формирования личности. Образовательный, развивающий потенциал математики огромен. Не случайно ведущей целью математического образования является интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, необходимых человеку для полноценной жизни в обществе.

В своей педагогической деятельности я столкнулась со следующими проблемами:

- проблема несоответствия уровня обученности школьников их реальным возможностям;
- низкий уровень мотивации;
- высокий уровень тревожности учащихся.

Для решения данных проблем я использую элементы технологии проблемного обучения. Цель проблемного обучения — усвоение не только результатов научного познания и системы знаний,

но и самого пути получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие творческих способностей. В основе организации проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика. При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность так, что на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения. Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя условий для активной самостоятельной деятельности учащихся, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных процессов. При использовании данной технологии опираюсь на основные положения теории проблемного обучения. Активная познавательная деятельность учащихся на уроках способствует более качественному усвоению знаний, повышает интерес к предмету, повышает самооценку детей, что, в свою очередь, помогает школьникам чувствовать себя в классе более комфортно.

На своих уроках предлагаю ученикам различные виды самостоятельной деятельности, для решения этой задачи использую различные формы уроков — практические занятия, консультации, зачеты.

Элементы технологии проблемного обучения использую в контексте дистанционного образования при проведении зачета по изученной теме. Сайт «ЕГЭ по математике», «Узтест» <http://uztest.ru/>, руководитель сайта Ким Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, учитель высшей категории, обладатель премии Президента РФ.

Средство дистанционного присутствия «Узтест» в образовательной среде — это совокупность условий, обеспечивающих

сбор, обработку, передачу, использование учебной информации. При интерактивном взаимодействии обучающегося с учителем и обучающего с интерактивным информационным ресурсом. «Узтест» обеспечивает доступность учебных материалов, возможность проверки знаний (как самопроверки, так и итогового контроля), быструю связь с учителем (например, для консультаций) независимо от физического местонахождения обучающегося и образовательного учреждения, наиболее удобный график обучения.

Технология проблемного обучения в контексте дистанционного образования формирует у учащихся универсальные учебные действия:

личностные: интерес к предмету, готовность и способность к саморазвитию, повышение мотивации к обучению и познанию, умение контролировать свой процесс и результат учебной математической деятельности, проявление креативности мышления, находчивость;

познавательные: умения видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации, умения проводить информационно-смысловой анализ теста, осмысливать ошибки и устранять их, осознанно владеть логическими действиями определения понятий, ясно и грамотно излагать свою письменную речь, осуществлять логические действия, формулировать письменные ответы на вопросы, умения осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы;

регулятивные: понимание смысла поставленной задачи, осуществление планирования и контроля, умения самостоятельно планировать альтернативные пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных задач, адекватно оценивать правильность или ошибочность выполнения учебной задачи, ее объективную трудность и собственные возможности ее решения, выбирать и создавать алгоритмы для решения учебных математических задач;

коммуникативные: решение вопросов в совместной деятельности (письменное сообщение, диалог в скайпе), умение разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов.

Использование проблемного метода в контексте дистанционного обучения при проверке знаний учащихся не требует больших затрат времени, ученики решают задачи в течение недели в удобное для них время, всегда через сообщение могут отказаться от отметки, переделать работу, задать вопросы через сообщение или по скайпу. По скайпу переслать решение с просьбой помочь отыскать ошибку. Условия выставления отметки за работу регулирует учитель.

Зачеты провожу и в учебное время в кабинете информатики. Учащиеся, у которых нет интернета дома, могут выполнить домашнее задание в школе в кабинете информатики по отдельному расписанию.

Дистанционное обучение как средство контроля позволяет повысить качество обучения, проводить анализ, диагностику, индивидуальный контроль учащихся, создает условия для диалогового обмена с учителем. Учитель может выставлять оценки в журнал, строить диаграммы выполнения заданий.

Дистанционное образование занимает все большую роль в модернизации образования, является одним из быстроразвивающихся направлений системы образования.

Литература

1. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу. Л., 1973.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.
3. URL: <http://uztest.ru/>

Т.С.Юртаева

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное обучение имеет значительные возможности в подготовке бакалавров профессионального обучения. Бакалавр по направлению подготовки «Профессиональное обучение» готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

учебно-профессиональная; научно-исследовательская; образовательно-проектировочная; организационно-технологическая; обучение по рабочей профессии. Учебная дисциплина «Методика профессионального обучения» в психолого-педагогической подготовке бакалавров является интегративной, системообразующей и направлена на овладение студентами методикой преподавания учебных дисциплин по профилю обучения. Формирование профессиональных компетенций преподавателя осуществляется системой проблемных практических занятий, структурированных по видам профессиональной деятельности. Моделирование проблемных практических занятий требует от преподавателя владения методикой конструирования проблемных ситуаций, умения структурирования проблемного обучения, знания этапов организации проблемного обучения и владения ими. Рассмотрим, например, проблемное практическое занятие по теме: «Моделирование личности и деятельности преподавателя профессиональной школы».

Цель:

осознание роли развития личностных и профессиональных качеств у педагога профессионального образования;
развитие аналитико-рефлексивных умений.

Методическое обеспечение:

учебный видеофильм;
опросник оценки профессиональной направленности педагога;
педагогические ситуации.

Ключевые понятия:

преподаватель — работник профессионального образовательного учреждения, ведущий какой-либо предмет и воспитательную работу;

педагогическая культура — это динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения педагога;

педагогическое творчество — высшая форма активности и самостоятельной духовно-практической и научно-организационной деятельности преподавателя, связанной с проектированием и созданием педагогом своего опыта по воспитанию, обучению и развитию учащихся;

компетентность — интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления профессиональной деятельности, а также его нравственную позицию;

индивидуальный стиль (педагогический) — это своеобразный почерк, определенная манера педагогических действий и общения, присущие конкретному педагогу;

педагогическая техника — элемент педагогической технологии, состоящий из системы умений, обеспечивающих педагогу подготовку его организма (психофизического аппарата) как инструмента воздействия.

Задание 1.

По видеофрагменту фильма дайте характеристику коммуникативным качествам преподавателя в профессиональном общении со студентами на учебном занятии, используя следующую схему:

Стремление к максимальной гибкости в общении;

Способность к эмпатии;

С помощью чего педагог стремится передать личностную окраску преподавания;

Установка и создание позитивных подкреплений для самовосприятия и самовыражения студентов;

Владение стилем личного, неформального, теплого общения со студентами;

Жизнерадостность, эмоциональная уравновешенность;

Средства невербального поведения педагога, используемые в процессе общения со студентами.

Составив характеристику, ответьте на вопросы: Как сочетаются во взаимодействии со студентами стиль общения преподавателя и созданный им имидж? Могут ли личные нравственные и профессиональные качества преподавателя входить в некоторое противоречие и как нужно разрешить его педагогу?

Задание 2.

Решение педагогических ситуаций:

I. «Для того чтобы излагать научные факты со смыслом... нужны определенные руководящие принципы и убеждения» (П.Ф.Каптерев «Нравственно-волевые свойства учителя»).

Каковы ваши педагогические убеждения?

Кто из отечественных педагогов-просветителей и в какой мере повлиял на становление вашего профессионального самосознания?

II. «Деятельность преподавателя есть деятельность сложная, в ней есть элементы и чисто научные, объективные, и чисто личные, творческие элементы педагогического искусства и таланта» (П.Ф.Каптерев «Умственные качества учителя»).

Назовите известные вам работы отечественных педагогов прошлого и настоящего, подтверждающие данное высказывание.

Как, по вашему мнению, сочетаются в педагогической деятельности преподавателя колледжа педагогические способности, педагогическое мастерство и стремление к педагогической инноватике?

III. «Чем шире и основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность. Но на этой объективной почве учитель должен явиться художником: должен переработать метод, сделать его своим достоянием и орудием и уметь бесконечно видоизменять его» (П.Ф.Каптерев «Умственные качества учителя»).

Используя знание других работ педагога, выскажите свое мнение о том, как сочетаются в преподавании методика и творчество.

Каково ваше педагогическое кредо по этому вопросу?

IV. «Истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» (П.Ф.Каптерев «Умственные качества учителя»).

В чем, на ваш взгляд, выражается эта самостоятельность?

Кто из отечественных дидактов высказывает подобное? Раскройте по возможности его педагогическую теорию.

V. «Учителю надо обладать огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду и прежде всего к детям, чтобы на долгие годы сохранить бодрость духа, ясность ума, свежесть впечатлений, — без этих качеств труд педагога превращается в муку» (В.А.Сухомлинский «Рождение гражданина»).

Продолжите ряд личностных качеств, которые в значительной мере способствуют проявлению педагогического мастерства.

Что вы понимаете под индивидуальным стилем?

VI. «...Не нужно иметь педагогического таланта. Я не обладаю педагогическим талантом и пришел в педагогику случайно,

без всякого на то призвания. Но я научился. Я сделался мастером своего дела...» (А.С.Макаренко «Воспитание гражданина»).

Разделяете ли вы позицию автора?

Уникальность проблемных практических занятий состоит в их многофункциональности, эффективности решения следующих задач: моделирования будущей профессиональной деятельности; создания условий для самоопределения в профессиональной образовательной среде; формирование самостоятельности; развитие творческих способностей, воображения; овладение навыками исследовательской деятельности.

Литература

1. Исаев И.Ф., Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
2. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности. М.: Изд-во «Мастерство», 2002. 282 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество. М., 1990. 138 с.
4. Каптерев П. Ф.О свойствах учителя // Избр. пед. соч. М., 1982.156 с.
5. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. М.; Курск, 1997. С. 339—340.

Н.С.Яковенко, В.С.Марущенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «MOODLE» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Одной из целей современного образования является подготовка выпускника, способного к успешному самообучению и к научно-исследовательской деятельности в различных областях знаний, к реализации творческого потенциала личности в быстро изменяющейся социально-экономической жизни страны. Важнейшим способом достижения этой цели является применения компонентов дистанционного образования (ДО) в рамках изучаемых предметов. Кроме того, студенты заочной формы обучения

нуждаются в более гибкой системе обучения, позволяющей получить основное образование, не прерывая основную деятельность, а также предоставляющей равные возможности жителям всех регионов, в том числе и удаленных от культурных и образовательных центров. В настоящее время наиболее эффективным способом решения этой проблемы является дистанционное образование, которое делает доступным получение необходимых знаний благодаря академической мобильности и телекоммуникационным связям.

Одной из главных проблем, которую выделяют специалисты в области ДО, и которую приходится решать при введении дистанционного образования в вузе, является проблема организации эффективной системы контроля и оценки знаний студентов. Контроль знаний является важной и необходимой составной частью обучения. Планомерное осуществление контроля позволяет привести в систему усвоенный студентами за определенный период времени материал, выявить пробелы в их знаниях, умениях и навыках, определить качество усвоения изученного, что особенно важно в условиях отсутствия «непосредственного» контакта преподавателя и студента.

Применительно к обучению в системе ДО необходимо выделить одно требование к контролю знаний — его оперативность, то есть своевременность проверки и оценки выполненной студентом зачетной работы, а также необходимая аргументация выставленной оценки. С учетом того, что дистанционные технологии предполагают независимость учебного процесса от пространственного и временного расположения его субъектов, желательно использовать качественно новые формы и методы контроля знаний, либо адаптировать к новым техническим возможностям те, которые имеются на сегодняшний день.

На всех факультетах Воронежской государственной медицинской академии для организации и проведения текущего контроля усвоения знаний, умений и навыков студентов-бакалавров заочной формы обучения, обучающихся в представительствах университета, при обучении английскому языку используется система управления обучением MOODLE, которая позволяет организовывать и проводить контроль наиболее эффективно. В целях адаптации к международным стандартам высшего образования

Воронежская государственная медицинская академия проводит эксперимент по реорганизации учебного процесса в соответствии с основными направлениями Болонской декларации, включая разработку автоматизированной информационной системы для управления учебным процессом на уровне различных факультетов.

Сравнительно небольшой опыт работы в системе дистанционного образования на платформе «MOODLE» («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» — Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая оболочка) позволяет сделать вывод, что к ее преимуществам относятся:

- оперативность обмена информацией между преподавателем и студентом
- разнообразие форм представления учебно-методических материалов, предоставляемых студенту в процессе обучения;
- удобство ведения электронной документации и статистики по преподаваемому курсу;
- объективность контроля знаний студентов;
- доступность актуальной информации для обучающихся.

Система MOODLE позволяет использовать различные формы контроля знаний студентов: в виде письменных контрольных работ, эссе, on-line опросов, тестов. С помощью встроенного конструктора тестов можно создавать до десяти различных типов вопросов: на соответствие, закрытого типа (с одним или несколькими вариантами правильного ответа), описание и др. При этом имеется возможность ранжировать вопросы по сложности, создавать пользовательские шкалы оценок, устанавливать системы различные системы штрафов и бонусов и т.д. Наличие в системе MOODLE различных средств объявлений позволяет обеспечить интерактивный обмен информацией учебного характера между преподавателями и студентами и, в том числе, оперативно решать вопросы, связанные с контролем и оценкой знаний студентов [1].

Следует обратить внимание на возможности автоматизации процедуры контроля знаний при использовании компьютерных технологий. Пройдя полный курс и выполнив все упражнения и тесты урока или модуля, студент оценивается системой дистанционного образования как лицо, прошедшее данный урок полностью. Так решается задача удаленного контроля качества усвоения знаний и успеваемости. Технологии, лежащие в основе

дистанционного обучения, освобождают преподавателя от утомительной проверки домашних заданий и контрольных работ, доверяя это компьютеру. Кроме того, данное обстоятельство является мощным психологическим фактором, стимулирующим качественное освоение обучаемым иностранного языка.

Важным достоинством MOODLE является возможность адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям студентов в условиях коллективного обучения. Именно во время индивидуального контакта преподавателя со студентом важно иметь инструмент для контрольного тестирования уровней обученности. Студентам предлагается пройти ряд тестов, составленных по принципу усложнения вопросов в них, причем допуск к следующему тесту зависит от результата прохождения предыдущего.

В заключении можно сказать, что систему MOODLE возможно с положительным результатом использовать как для текущего контроля, так и в более традиционных ситуациях: проведение тестирования, создание гипертекстовых материалов и т.п. Использование данной системы управления обучением позволяет добиться: многовариантности представления информации, интерактивности обучения, повторения изучаемого материала, структурирования контента и его модульность [2]. Неоспоримыми плюсами использования данной системы будут: создание постоянно активной справочной системы, самоконтроль учебных действий, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, конфиденциальность обучения, соответствие принципам успешного обучения.

Литература

1. Гильмутдинов А.Х. Электронное образование на платформе MOODLE. Казань: КГУ, 2008. С. 17—39.
2. Сафонова О.Е. Обучение иностранным языкам как проблема качества подготовки кадров для высшей школы. Актуальные проблемы языковой подготовки в неспециальных вузах. Воронеж: Издательство ВГУИТ, 2013. С. 156—158.

III. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ИННОВАЦИЙ

А.Е.Абросимов

К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Продуктивность функционирования личности, эффективность осуществления ею профессиональной деятельности детерминированы целой системой внешних и внутренних факторов. При этом современная психология все большее внимание фокусирует на том, каким образом особенности самой личности определяют ее функционирование. По мнению Д.А.Леонтьева, одним из мощнейших факторов, детерминирующих функционирование личности, выступает сама личность [3]. В данном случае следует обратиться к ряду смежных понятий, таких как самодетерминация, личностные ресурсы, личностный потенциал. Данная статья посвящена проблеме того, как личностный потенциал может быть взаимосвязан с эффективностью управления в сфере образования.

Если говорить о самом содержании понятия «личностный потенциал», то Д.А.Леонтьев указывает: «Для обозначения <...> базового измерения — собственно личностного в личности — я считаю целесообразным ввести рабочее понятие «личностный потенциал» (ЛП), который прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом. <...> Когда мы говорим о личностном потенциале, речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной организации личности в целом, о сложной ее архитектонике, основанной на сложной схеме опосредствования» [4, с. 3].

Таким образом, становится ясным, что основные функции управления в сфере образования реализуются не столько исходя из самой управленческой ситуации, сколько исходя из возможностей

самой личностной системы, из задействуемых ею ресурсов, механизмов (например, сложная управленческая ситуация воспринимается как кризис или как возможность оптимизировать работу учреждения). Вслед за Д.А.Леонтьевым, хотелось бы указать, что личностный потенциал — характеристика интегральная, следовательно, исследуя профессиональную деятельность лиц, осуществляющих управление в сфере образования, не столько нужно смотреть по отдельности их профессиональную мотивацию, смысл, который они закладывают в управление, сколько системно анализировать общий способ выстраивания ими стратегии деятельности, взаимодействия, как социального в целом, так и профессионального, в частности. Речь должна идти не столько об управленческих тактиках, сколько об уровне зрелости руководителя как личности и профессионала, о его жизненной стратегии — адаптивной или неадаптивной (Д.А.Леонтьев, Р.С.Немов, В.А.Петровский и др.). Важно понимать, в управлении руководитель ориентируется на ряд конкретных параметров потока деятельности или он сам этот поток создает. «Существует система постоянно действующих на каждого из нас факторов, и мы имеем возможность «плыть» в ее рамках, адаптируясь к ней, но имеем также возможность эту систему трансцендировать, включив механизмы самодетерминации. В этом трансцендентном отношении к потоку жизни прежде всего и проявляется личностная зрелость как выражение личностного потенциала» [4, с. 5].

По мнению научного коллектива, работающего под руководством Д.А.Леонтьева, личностный потенциал включает следующие компоненты: оптимизм; жизнестойкость; личностная автономия; самоэффективность; копинг-стратегии; толерантность к неопределенности; контроль за действием; рефлексивность; субъективная витальность.

Целый ряд научно-психологических исследований показывает, что выделенные выше личностные характеристики действительно детерминируют такие моменты, как эффективность профессиональной деятельности, психологическое благополучие, субъективное благополучие, специфику временной перспективы личности, систему представлений личности, ее картину мира и др. [Цит. по: 8]. Исследования показывают взаимосвязанность данных

личностных характеристик, что доказывает интегральность личностного потенциала как характеристики личности.

Указанные характеристики можно спроецировать на профессиональную деятельность лиц, осуществляющих управление в сфере образования.

С.Мадди, например, указывает, что жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на сознание и поведение человека всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, от соматических проблем до социальных условий [Цит. по: 4]. Для управленца жизнестойкость выступает важнейшим ресурсом осуществления профессиональной деятельности в ситуации затруднения, в этом смысле она тесно связана с коппинг-стратегиями: в сложной ситуации человек ищет решение, а не дистанцируется от трудности, и хотя гарантий успеха нет, решение принимается. Кризис не является причиной активизации защитных механизмов, это лишь точка бифуркации: решения могут быть диаметрально противоположными, при этом опора на собственную компетентность позволяет принять решение и следовать ему. В данном случае подключаются также такие составляющие личностного потенциала, как оптимизм и самоэффективность: трудность воспринимается как контекст получения нового опыта, как возможность новых достижений и руководитель видит и в себе, и в подчиненных потенциал для решения новой сложной задачи. Важно понимать, что в сфере образования профессионал работает в системе «человек-человек», поэтому эффективное управленческое решение не может быть абсолютно единоличным и волюнтаристским; однако, невозможно в критической ситуации в сжатые сроки обсуждать решение со всеми, поэтому компетентность руководителя, убежденность в самоэффективности, а также рефлексивность как составляющие личностного потенциала (рефлексивность, в частности, обеспечивает адекватность, прогностичность управленческих решений) позволяют руководителю решать сложные профессиональные задачи. Если в одном лице совмещаются роли руководителя и лидера, то возникает явление идиосинкразического кредита, в данном случае, личностный потенциал руководителя может стать решающим фактором для успешного развития организации. Высокая толерантность к неопределенности позволяет

видеть мир многомерно, как пространство альтернатив, в котором могут иметься разнообразные, в том числе, и эффективные решения самых различных профессиональных и смысложизненных задач.

Важен и учет таких компонентов личностного потенциала, как личностная автономия и контроль за действием: на руководителе лежит большая ответственность, поэтому в своих решениях он должен быть вполне автономен, ему должны быть присущи высокие показатели самоорганизации деятельности. Автономная, самодетерминированная, толерантная и стойкая личность реализует стратегию неадаптивности, в противовес гомеостатической тенденции ориентируется на гетеростаз (противопоставление давлению обстоятельств, стереотипов), гомеорез (нацеленность на поиск и использование ресурсов среды для самоосуществления) [2, 3, 5, 7]. Для этого, безусловно, нужны особые энергетические ресурсы (жизнестойкость, субъективная витальность) [4].

В целом, следует отметить, что для лиц, осуществляющих управление в системе образования и одновременно реализующих педагогическую деятельность, классическая схема профессиональной деятельности учителя усложняется. Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить его труд как сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности [6]. Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности учащихся. Для руководителя данная система дополнена целым рядом содержательных и целевых моментов, связанных с плоскостью управления. Профессиональная рефлексия включает не только педагогическую, но еще и управленческую, имеет специфику и мотивационная, ценностно-смысловая составляющая профессиональной деятельности.

В качестве примера, можно указать, что руководитель наделен властью, но мотивация власти может присутствовать и у педагога по отношению к обучающимся и родителям. Н.А.Аминов приводит следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя: власть вознаграждения; власть наказания; нормативная власть; власть эталона; власть знатока;

информационная власть [1]. Руководитель в сфере образования совмещает роль управленца и учителя, ему свойственна такая же ситуация мотивации власти. Требуется особое исследование, как функционирует его мотивационная система, в частности, применительно к вопросу власти. Руководитель наделен дисциплинарной властью, вместе с тем, в образовательной сфере управляющие кадры, как правило, «вырастают» в коллективе, являются не только руководителями, но и лидерами, к тому же могут сегодня руководить своими вчерашними коллегами или даже учителями. В образовательной организации фактически устанавливается специфический баланс власти. Указанный выше пример намечает лишь одну из частных особенностей управления в сфере образования. В связи с этим, на наш взгляд, для исследования личностного потенциала лиц, осуществляющих управление в сфере образования, важно изучение всех его структурных компонентов применительно к разнообразным параметрам профессионального и межличностного взаимодействия в образовательном учреждении.

Литература

1. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей [Текст] / Н.А.Аминов. М., 1994. С. 132.
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 42 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития // Вопр. психологии. 2013. № 3. С. 67—80.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
5. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2010. 42 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. М: Просвещение, 1993. 192 с.
7. Петровский В. А Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992. 289 с.
8. Фризен М.А. Личность в современном мире: жизненный путь и саморазвитие: Моногр. Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 145 с.

**О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ
СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ООП МАГИСТРАТУРЫ
«ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ»
В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

Переход общеобразовательных организаций на Федеральные государственные образовательные стандарты требует существенной корректировки содержания учебных дисциплин ООП магистратуры по специальности 050100.68 — Педагогическое образование «Теория и методика обучения истории».

Программа разработана в 2009 г. и утверждена Ученым советом университета 10 февраля 2011 г. Первый набор был сделан соответственно в 2011 г. Качество разработки программы подтверждается в том числе и рецензией работодателя от 1 марта 2014 г. Следует также подчеркнуть, что ни в Тюменской области в целом, ни в ХМАО – Югре в отдельности, ни одна образовательная организация ВПО подобную программу не реализует. В результате подготовки к государственной аккредитации программы, в течение 2013/2014 учебного года осуществлялось ее самообследование. Программа реализуется на Гуманитарном факультете, выпускающая кафедра — кафедра истории России, которую возглавляет д-р ист. наук, доц., проф. В.В.Цысь. На кафедре трудятся 9 сотрудников, из них докторов наук — 4 (Я.Г.Солодкин, Л.В.Алексеева, Н.В.Сапожникова, В.В.Цысь), профессоров — 2 (Я.Г.Солодкин, Л.В.Алексеева); кандидатов исторических наук — 3 (С.В.Васильева, Н.В.Терентьева, О.П.Цысь), доцентов — 5 (С.В.Васильева, В.В.Цысь, Н.В.Сапожникова, Н.В.Терентьева, О.П.Цысь); ст. преподаватель — 1 (В.Н.Зубов); учебно-вспомогательного персонала — 1 (лаборант). С 2014 г. к учебному процессу привлечены в качестве преподавателей-почасовиков представители работодателей: канд. ист. наук Н.С.Салимова (преподаватель Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа), К.Г.Букренива (директор школы № 17 г.Нижневартовска), закончившая только что аспирантуру кафедры истории России и завершающая

работу над кандидатской диссертацией. Руководителем программы является д-р ист. наук, проф. Л.В.Алексеева. За последние 2 учебных года (2012—2013, 2013—2014 уч. гг.) ею по профилю программы было опубликовано два десятка научных работ, выполненных в различных жанрах.

Переход общеобразовательных организаций РФ на Федеральные государственные образовательные стандарты требует существенной корректировки всех учебных дисциплин, но в особенности содержания дисциплин методического характера (а таких в программе большинство). Для этого на заседаниях кафедры регулярно ставились вопросы по корректировке содержания программ, было проведен специальный научно-методический семинар. Учитывая, что преподавание методических дисциплин теперь осуществляют практически все преподаватели кафедры, требуется регулярная работа по повышению их методических знаний, формированию методической компетенции. Составной частью повышения их квалификации является и подготовка ими научно-методических публикаций. В последние годы работа в этом направлении активизировалась. Сегодня перед ППС кафедры стоит задача по обеспечению научно-методической подготовки магистров, являющихся учителями общеобразовательной школы, к работе в новых условиях, учитывая, что именно они являются субъектами реализации ФГОС.

С 1 сентября 2012 года по мере готовности образовательных учреждений начался переход на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее — ФГОС ООО). Обязательный переход всех общеобразовательных учреждений на новые основные образовательные программы, соответствующие требованиям ФГОС ООО будет осуществлен с 1 сентября 2015 года.

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 07.09.10 № 1507-р «О плане действий по модернизации общего образования на 2011/15 годы», переход на ФГОС ступеней общего образования осуществляется в соответствии с графиком и предполагает его завершение к 2020 г.

Одна из главных составляющих стандарта, без которого невозможно успешное внедрение ФГОС в школе — подготовка кадров. Следовательно, чтобы подготовить магистров (учителей истории)

к выполнению новых задач, необходимо в рамках учебных дисциплин сконцентрироваться на формировании таких компетенций, которые позволят им быть готовыми к осуществлению работы по новому стандарту. Речь идет о следующих направлениях научно-методической подготовки: обеспечение психолого-педагогической готовности (в т.ч. педагогическое проектирование, управление знаниями); осмысление теоретических аспектов введения ФГОС; обеспечение доступности новейшей информации по различным аспектам деятельности (например, психологические основы системно-деятельностного подхода; формирование универсальных учебных действий); обучение методам, формам и технологиям, заложенным в ФГОС; обеспечение готовности к созданию системы оценки ключевых компетенций, осуществлению мониторинга образовательных результатов по истории, руководству учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся.

В каких дисциплинах ООП необходимы редакционные и содержательные изменения?

Наименование дисциплины	Преподаватель	Редакционные изменения в названии дисциплины	Рекомендуемые изменения в содержании
М.1.Б.1. Современные проблемы науки и образования	(профессор В.В.Цысь)		Включить раздел: Проблемы перехода на ФГОС ООО и ФГОС ОСО в общеобразовательных организациях
М.2.В.ОД.1. Теория и методика организации внеурочной работы по истории	(профессор Н.В.Сапожникова)	Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории	Внести изменения: Цель ВД, основные направления ВД, разработка программы ВД, результаты ВД
М.2.В.ОД.2. Теория и методика обучения истории в профильной школе	(профессор Л.В.Алексеева, преподаватель Н.С.Салимова)		Включить раздел: Подготовка учителей истории к переходу на ФГОС ОСО в общеобразовательных организациях

М.2.В.ДВ.1. Мониторинг учебной деятельности школьников по истории	(профессор Л.В.Алексеева)	Мониторинг образовательных результатов школьников по истории	Полная переработка содержания программы, ее ориентация на изучение технологии мониторинга образовательных результатов школьников по истории
М.2.В.ДВ.1. Организация методической работы в ОУ	(преподаватель Н.С.Салимова)		Включить раздел: Научно-методическая подготовка учителя истории как субъекта реализации ФГОС
М2.В.ДВ.2. Нормативные документы профильной школы	(преподаватель К.Г.Букренева)	Нормативные документы общеобразовательной школы	Расширение содержания программы в соответствии с предлагаемым названием, включение разделов: Нормативно-правовое обеспечение введения ФГОС ООО и ФГОС ОСО(федеральный и региональный уровни)
М2.В.ДВ.2. Педагогическое проектирование	(доцент Н.В.Терентьева)		Внести изменения, касающиеся технологической карты урока в условиях ФГОС, тематического планирования, разработки программ учебных курсов по истории
М.1. В.ОД.2. Дидактика истории	(профессор Л.В.Алексеева)		Внести раздел: Урок истории в условиях новой информационной образовательной среды
М.2.В.ДВ.4. Организация деятельности проектной лаборатории в школе	(преподаватель К.Г.Букренева)	Организация деятельности учебно-исследовательской лаборатории в школе	Корректировка содержания программы в соответствии с изменением ее названия

Что требуется поменять в методике их преподавания? Прежде всего, обратить внимание на использование активных и интерактивных методов обучения. Для этого самим преподавателям необходимо пройти соответствующие курсы повышения квалификации. Обучая студентов магистратуры, предстоит профессионально осмыслить необходимые изменения и сформировать у них представления о том, что в каждом образовательном учреждении с учетом ориентиров деятельности, представленных в стандартах нового поколения, нужны качественные трансформации.

Пока же, бывая в школах, следует заметить, что «шуму много», а толку мало. По сути ничего не меняется. Формализм в обучении и воспитании так и не изжит, учащиеся, покидая школу, за самым редким исключением, производят впечатление людей малообразованных, плохо воспитанных, узко мыслящих. Попадая на бакалавриат, оказавшись в иных условиях и иной академической среде (если повезет), начинают свое обучение. И только очень немногие из них способны продолжить обучение в магистратуре. Поэтому основной контингент для ООП ВПО «Теория и методика обучения истории» — это школьные учителя, осознанно пришедшие повысить свой профессиональный уровень. Среди них встречаются и кандидаты исторических наук, которые поступили в магистратуру по методике именно с одной целью — повысить уровень методических знаний и умений, который позволит им не только успешно работать в новых условиях, но и быть конкурентоспособными на рынке труда. Таким образом, существует потребность у потребителей образовательных услуг и она (эта услуга) должна быть предоставлена на самом высоком уровне. В противном случае от нее откажутся. А значит, ООП должна быть актуальной, современной, помогать магистрам отвечать на вызовы профессиональной среды, и не только. Сегодня требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение, и магистерская программа кафедры истории России Нижневартковского государственного университета в состоянии это обеспечить.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время активно развивается система дистанционного обучения как детей, так и взрослых. Это обусловлено неоспоримым преимуществом и до конца неизученными возможностями, прежде всего, это более гибкие условия образования различных категорий обучающихся, которые не могут осуществить из-за удаленности от крупных образовательных центров, индивидуальных потребностей и запросов. Дистанционное обучение способно удовлетворить самые разные образовательные потребности обучающихся.

Идеи технологизации обучения проникли в педагогику в середине XX века, и вот уже более 60 лет продолжаются многочисленные дискуссии о месте и роли технологии в образовании. Данный вопрос находит свое отражение в научных определениях и подходах к технологии в образовании в работе отдельных педагогических коллективов, а также групп, ассоциаций, педагогических комиссий. Анализ предшествующего опыта показывает, что современное понимание образовательной технологии рассматривается в противопоставлении различных точек зрения: одни видят в ней исключительно процесс коммуникации, передачи информации; другие подразумевают под ней совокупность современных технических средств обучения; третьи понимают конгломерат средств обучения и самого процесса обучения. Перечисленное выше имеет право на существование, поскольку в понимание образовательной технологии разные авторы вкладывают собственные концепции.

Под образовательной технологией мы понимаем алгоритмизированную систему средств и приемов для достижения целей обучения [1, с. 9]. Тем самым в образовательном процессе упорядочивается деятельность как педагога (педагогического коллектива), так и обучающегося.

Поскольку образовательная технология тесно связана с учебным процессом, целесообразно выделить следующие структурные элементы технологии:

- 1) концептуальная основа;

- 2) содержательная часть обучения:
 - общие и конкретные цели обучения;
 - содержание обучения;
- 3) процессуальная часть (собственно технология):
 - организация образовательного процесса;
 - методы и формы образовательной деятельности;
 - методы и формы работы педагога;
 - деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика образовательного процесса.
- 4) ресурсное обеспечение.

Первые три составных части структуры образовательной технологии достаточно полно освещены в психолого-педагогической литературе.

Остановимся более подробно на ресурсном обеспечении.

Слово ресурсы происходит от франц. *ressources* «восстанавливаться, возрождаться». Под ресурсами понимаются средства, к которым обращаются в необходимом случае [2, с. 672]. Ресурсное обеспечение в образовательном процессе — это не только научные материалы, учебно-методические, общедидактические материалы, технические средства, но и широкие возможности различных современных цифровых образовательных ресурсов.

Таким образом, современное ресурсное обеспечение создает оптимальные условия для обучения, становления и профессионального роста компетентного специалиста в той или иной области.

Понятие «образовательная технология» в образовательной практике употребляется на трех уровнях:

- 1) **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

- 2) **Частнометодический (предметный) уровень:** частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для

реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, зрителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоение новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

В результате можно констатировать, что образовательная технология обладает всеми признаками технологичности свойственным процессам в производственно-технической сфере, например, таких как: возобновляемость, воспроизводимость, эффективность, алгоритмизированность. Поэтому в образовательной технологии становится возможным планирование и гарантирование достижения результатов обучения.

Таким образом, выделим основные особенности и черты образовательной технологии:

- постановка дидактически уточненных целей;
- воспроизводимость учебного процесса;
- обеспечение непрерывной обратной связи, коррекции учебного процесса, наличие обучающего цикла;
- планирование результатов обучения и гарантия их достижения.

Перед современными педагогическими коллективами и отдельно взятыми педагогами стоит конкретная задача — создание полноценной технологии, представляющей собой объединение достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого и современных инновационных процессов, которая могла быть использована в образовательной деятельности.

Среди современных образовательных технологий для дистанционного обучения целесообразно использовать те технологии, которые будут ориентированы на коллективную работу обучающихся по созданию образовательных продуктов, активный

творческо-познавательный процесс, квалифицированную работу с многочисленными источниками информации. В результате данные технологии предусматривают многогранное использование проблемных методов, применение полученных знаний в измененной ситуации индивидуальной или групповой работы. Вышеназванные технологии способны также эффективно решать и проблемы личностно-ориентированного обучения.

Литература

1. Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. Современные педагогические технологии. Харьков: ХНАДУ, 2011. 146 с.
2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Изд-во Эксмо, 2007. 944 с.

И.В.Базанова

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Составной частью деятельности социально-психологической службы в современной школе является профориентационная работа. Она выражается в психолого-педагогическом сопровождении предпрофильной подготовки и профессионального самоопределения старшеклассников, а также в оказании им социально-педагогической поддержки. Опыт практического осуществления такой деятельности показал высокую эффективность применения метода проектных технологий в профориентационных целях. В общих чертах, метод проектов — «это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы» [2, с. 196]. С его помощью обучающиеся приобретают навыки самостоятельного, критического мышления, умения размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы, принимать самостоятельные аргументированные решения, работать в команде, выполняя разные социальные роли. Основная цель — предоставление обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые

требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Педагогу в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации [3]. Использование метода проектов подразумевает большой объем самостоятельной работы учащихся.

Результативность подобной работы на расстоянии во многом зависит, во-первых, от эффективного сотрудничества педагога и ученика; во-вторых, от выбора соответствующих педагогических технологий; в-третьих, от подбора методических материалов; в-четвертых, от эффективности обратной связи [4, с. 319].

Использование технологии проектных методов в профориентационной практике дало интересные результаты. В частности, хорошо зарекомендовал себя в работе с подростками профессионально ориентированный проект [рабочее название «Древо профессий»], который направлен на формирование у будущих абитуриентов четкого представления о выборе профессии, а также на обучение работе в команде с проведением собственных, индивидуальных исследований. В данной статье освещается опыт использования этого метода.

Начальный этап проекта подразумевает проведение лекционных занятий с освещением таких ключевых понятий, как профессиональная династия, древо профессий, профессиональная родословная и др. Совершенно очевидно, что вводные теоретические уроки познакомят учеников с новой терминологией, которой они будут в дальнейшем оперировать в ходе групповой и индивидуальной работы. Практическое же применение теоретических основ выливается в задание № 1: составление профессиональной родословной своей семьи, выявление профессиональных династий.

Следующая ступень проекта — новый теоретический цикл, включающий в себя освещение проблемы классификации профессий (в соответствии с разными подходами и принципами). На практике учащимся предлагается выполнить ряд заданий на основе полученных в виде лекций знаний. Задания № 2 и № 3 предлагают ученикам составить списки «уходящих», «новых» и «редких» профессий, а также обсудить и привести примеры типов профессий в рамках классификации по типам: человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ.

Еще один этап проекта представлен лекционными занятиями, посвященными теме «Профессиограммы». Здесь мы рассматриваем общие сведения о профессии, характеристику процесса и условий труда, психологические требования и требования к подготовке. Затем на практике учащимся предлагается выполнить задание № 4: составить профессиограмму самой распространенной в семье профессии и профессиограмму предполагаемой будущей профессии.

Далее следует теоретический лекционный блок, который преследует непосредственно профориентационные задачи, т.е. освещает формулу выбора профессии. Здесь мы рассматриваем основные составляющие «формулы» — причины и критерии выбора, набор необходимых знаний, а также социальные условия и «социальный заказ». В практическом плане ученики выполняют задание № 5: в групповой и индивидуальной форме отвечают на ряд вопросов («Что я хочу?», «Что я могу?», «Что нужно обществу?») и выводят свою формулу профессии.

Заключительная ступень проекта связана с рассмотрением мотивов выбора будущей профессии. В лекционной форме учащиеся узнают о различных подходах к данному вопросу, рассматривают личные и общественные мотивы. Практическое задание № 6 предполагает, что в группах и индивидуально участники проекта устанавливают мотивы выбора профессии в своей семье и главные мотивы личного выбора профессии.

Итог проекта может быть представлен в различных формах. Работа в команде выливается в общую презентацию, в которой будут рассмотрены и проанализированы формулы выбора профессии всей рабочей группы. С другой стороны, немаловажную роль играют и индивидуальные проекты каждого участника; личные презентации каждого могут быть представлены и обсуждены всеми учениками с последующим формулированием новых проблем и составлением прогнозов.

В целом же «проектную деятельность школьников можно рассматривать как модель профессиональной проектной деятельности» [1, с. 129]. А разработанный нами проект помогает учащимся не только задуматься о выборе будущей профессии, но и смоделировать ситуации профессионального общения. В ходе вышеописанного проекта у учащихся развиваются творчество

и любознательность, критическое и системное мышление, умения работать с информацией и медиа-средствами, межличностное сотрудничество, умения ставить и решать проблемы, направленность на саморазвитие, социальная ответственность. По своей сути они являются основой формирования универсальных учебных действий у участников проекта. А метод проектов, как показывает практика, имеет высокую эффективность в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения учащихся.

Литература

1. Горячев А.В. Проектная деятельность в образовательной системе «Школа 2100» // Школа 2100 как образовательная система. М., 2005. Вып. 8.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
3. Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века. URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm> (дата обращения: 8.11.2014).
4. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под. ред. Е.С.Полат. М., 2004.

Т.П.Бакаева, С.А.Цыплакова

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических технологий. В настоящее время каждое учреждение оперируя принципом вариативности может выбирать модель образования и конструировать педагогический процесс на основе авторских идей и инновационных технологий обучения. На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности, реализацию идей проблемного обучения.

Одним из методов, используемых для решения данных проблем, является проектный метод. Он основывается на личностно-деятельностном подходе к обучению и воспитанию, развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Слово «проект» заимствовано из латыни и означает «бросок вперед». Ряд авторов (Л.С.Киселева, Т.А.Данилина, Т.С.Лагода, М.Б.Зуйкова) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

В Новое время этот термин связывается с понятием «проблема». Под методом проектов понимается совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов.

Суть метода проектов — стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Таким образом, проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В дошкольном образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции (интеграция на основе единого проекта). Использование метода проектов в обучении дошкольников является подготовительным этапом для дальнейшей его реализации на следующей ступени образования. Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия

в окружающем мире, сформулировать проблему, определить цель (замысел).

Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОО, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребенку и педагогу в процессе работы над проектом, но и стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Основной целью проектного метода в дошкольном учреждении является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Задачи исследовательской деятельности специфичны для каждого возраста.

Так, в работе с детьми младшего дошкольного возраста педагог может использовать подсказку, наводящие вопросы, а детям старшего дошкольного возраста необходимо предоставлять больше самостоятельности.

Выбор темы — это первый шаг воспитателя в работе над проектом. Второй шаг — это тематическое планирование по выбранной проблеме на неделю, где учитываются все виды детской деятельности: игровая, познавательно-практическая, художественно-речевая, трудовая, общение и т.д.

На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, воспитатели особое внимание уделяют организации среды в группах, в дошкольном учреждении в целом. Среда должна являться фоном к эвристической, поисковой деятельности, развивать у дошкольника любознательность. Когда подготовлены основные условия для работы над проектом (планирование, среда), начинается совместная работа воспитателя и детей.

Проекты, вне зависимости от вида, творческие, исследовательские, информационные, открытые, игровые, практико-ориентированные и др., нуждаются в постоянном внимании, помощи и сопровождении со стороны взрослых на каждом этапе реализации. Спецификой использования метода проектов в дошкольной

практике является то, что взрослым необходимо «наводить» ребенка, помогать обнаруживать проблему или даже провоцировать ее возникновение, вызвать к ней интерес и «втягивать» детей в совместный проект, при этом не переусердствовать с опекой и помощью родителей. Прежде чем приступить к работе над использованием технологии проектирования, педагогическому коллективу дошкольного учреждения необходимо решить ряд проблем:

- низкий уровень осведомленности педагогов об особенностях проектного метода;
- нежелание воспитателей отступать от сложившейся стереотипной системы занятий в детском саду;
- недостаточная оснащенность предметной среды в дошкольном учреждении для реализации творческих проектов;
- низкая мотивация родителей на активное участие в жизни детского сада.

Проектная деятельность, основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, в конечном итоге, должна способствовать развитию индивидуально-творческой деятельности педагогов в разработке стратегии, тактики и технологии образовательного процесса, способствовать личностному развитию воспитанников, обеспечить качественные результаты педагогической деятельности.

Таким образом, рассмотренные выше методологические основы проектной деятельности дают представления о высокой степени адаптивности инновационных технологий к специфике ДОУ. Метод проектов в работе с дошкольниками — это достаточно оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

Литература

1. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С.Евдокимова. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.
2. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие // Л.С.Кисилева, Т.А.Данилина, Т.С.Лагода и др. М.: АРКТИ, 2003. С. 16.
3. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода. Сборник научных трудов / Л.Б.Прокофьева, Г.А.Воронина; под ред. И.М.Осмоловской. М.: ИТиИП РАО, 2004. С. 503.

4. Сагадеева А.А. Метод проектов в ДООУ как инновационная педагогическая технология [Текст] / А.А.Сагадеева // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г.Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 94—96.

5. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду / Л.Л.Тимофеева. СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011. 80 с.

И.А.Береснева

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современная методика преподавания иностранных языков сейчас сталкивается со многими проблемами. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Во-вторых, одной из наиболее важных проблем преподавания иностранного языка является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реальной жизни, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Вовлечение учащихся в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности, а именно учебных ролевых игр.

Ролевая игра — ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению [1 с. 25].

Целью ролевой игры является вызывать потребность в общении на иностранном языке. На уроках иностранного языка в зависимости от возраста учащихся возможны следующие формы ролевой игры:

- **младший школьный возраст** — сюжетная ролевая игра сказочного содержания. Темы речевого общения включают разговор о членах семьи, о профессиях, о явлениях и объектах окружающего мира, об одежде, режиме дня и т.п. Учащиеся овладевают

такими темами, как мой дом / квартира, мои игрушки, моя семья, мое любимое время года и т.д.

- **средний школьный возраст** — сюжетные ролевые игры бытового содержания, которые отражают разные стороны жизни школьника (учебу, труд, досуг), воспроизводят фрагменты его реального жизненного опыта. Для разработки сюжетов таких ролевых игр используются следующие сферы речевого общения подростков: в школе, дома, в общественных местах, в местах культурного досуга, на участках трудовой деятельности и т. п.

- **старший школьный возраст** — имитационные ролевые игры познавательного содержания, расширяющие представления учеников об окружающем мире, подготавливающие участников игры к их будущей социальной роли. Проводятся игровые дискуссии, раскрывающие отношения школьников к разным направлениям в литературе, изобразительном искусстве, кино, а также игры мировоззренческого содержания, экологические диспуты [2, с. 64].

Помимо форм игрового общения, соответствующих определенным возрастным особенностям учащихся и их ведущей деятельности на конкретном возрастном этапе на уроках иностранного языка со школьниками младшего, среднего и старшего возраста целесообразно использование ролевых игр обиходного содержания, предназначенных для формирования норм речевого этикета, воспитания культуры поведения. Например: школьники учатся правильно приветствовать друг друга и взрослых, обращаться к собеседнику, выражать благодарность, приносить извинения и т.д.

Каждая игра имеет три основных этапа:

Первый этап — **коммуникативно-диагностический** — проходит с начала изучения темы. На этом этапе происходит знакомство с определенным лексическим материалом. Учащиеся тренируются в употреблении речевых функций (высказывание своего мнения, выражение согласия/несогласия, аргументирование).

Второй этап — **подготовка к ролевой игре**. Дети отрабатывают лексический и грамматический материал темы и речевые структуры, которые они могут употребить в своих репликах во время ролевой игры.

Третий этап — **сама ролевая игра**, предполагающая еще ряд подготовительных этапов как то разъяснение ситуации, распределение ролей, повторение необходимого набора лексико-грамматического материала. Результатом служит фрагмент урока в игровой форме, сценарий театральной постановки, урок-дискуссия и т.д. [3, с. 21].

Задача учителя состоит в том, чтобы отобрать необходимые ситуации — проблемы на конкретном материале, подготовить дидактический материал: карточки-задания для каждого учащегося (можно с подсказкой о характере его деятельности), подобрать группы учащихся и распределить роли, поставить задачу, по которой учащиеся должны высказывать свою точку зрения, продумать предполагаемые ответы и реплики (если необходимо, подсказать их определенным учащимся), проявлять к учащимся интерес и внимание во время проведения игры.

Функции, которые ролевая игра может выполнять:

1. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет **мотивационно-побудительную** функцию.

2. Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает **обучающую** функцию.

3. Игра помогает сплотить детский коллектив, в активную деятельность вовлекаются застенчивые и робкие, и это способствует самоутверждению каждого в коллективе. В ролевых играх воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность подростка, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях. В данном случае игра обеспечивает **воспитательную** функцию.

4. Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет **ориентирующую** функцию.

5. Подростки стремятся к общению, к взрослости, а ролевая игра дает им возможность выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его. Обеспечивая осуществление желаний подростка, ролевая игра тем самым реализует **компенсаторную** функцию [4, с. 76].

Одной из основных проблем, стоящих перед учителем, является недостаток возможности учащихся практиковать английский язык в говорении и аудировании, что приводит к снижению результатов обучения. Мы находим применение ролевым играм в программе летней профильной площадки по английскому языку «Путешествуем по миру: Великобритания». Программа предусматривает летний отдых учащихся во время поездки в Великобританию (г.Борнмут) в сочетании с изучением английского языка в школе «Англо-Континентал».

Цель данной программы — углубленное изучение английского языка и применение на практике полученных на уроках знаний. В 2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014 годах мы с учащимися выезжали в 4-х недельную поездку. В течение четырех недель с понедельника по пятницу учащиеся посещают занятия по английскому языку, выполняют различные виды деятельности (фотография, съемка фильмов, рисование) и посещают спортивные, творческие, музыкальные мероприятия в интернациональных группах с вожатыми — студентами английских ВУЗов. Учащиеся проживают в английских семьях, знакомятся с культурой, традициями, образом жизни англичан. В выходные дни мы совершаем экскурсии в Лондон, Оксфорд, Брайтон, Эдинбург. Результатом стало многократное повышение мотивации к изучению английского языка, повышение самооценки учащегося, расширение языкового и страноведческого кругозора, повышение уровня владения английским языком.

Применение ролевых игр в системе обучения позволило проследить социальную потребность и положительную динамику в учебной деятельности. Повышается интерес к предмету, увеличивается число желающих связать будущую профессию с английским языком.

Литература

1. Писакова Т.М. Занятие нетрадиционного типа — ролевая игра. Минск, «Издательский центр БГУ», 2010. 191 с.
2. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1984. 112 с.
3. Воронкова Е.В. Развитие творческого потенциала учащихся с помощью ролевых игр // Английский язык в школе. 2007. № 4.
4. Максимук Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению. Мастерская учителя. М.: ВАКО, 2006. 115 с.

Н.С.Бовтрук

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Подготовка высококвалифицированного специалиста технологического образования и развитие его как личности является важнейшей задачей профессионального высшего учебного заведения. Современный выпускник вынужден быстро реагировать на потребности общества и согласно социальными заказами быть готовым к преодолению социально-экономических и профессиональных трудностей. Основными критериями качества содержания обучения должны стать не только целостная система знаний, но и опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности студента. Информатизация образования послужила основанием для разработки инновационных подходов к решению проблемы формирования информатических компетентностей будущих учителей технологий. Одновременно направление, посвященное формированию информатических компетентностей будущего учителя технологий, которые определяют успешность его профессиональной подготовки, остается недостаточно разработанным. Итак, проблема

формирования информатических компетентностей будущих учителей технологий является актуальной.

Компетентностный подход рассматривается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Теоретико-методологические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании раскрыты в трудах В.Байденко, В.Болотова, Н.Гришанова, В.Ищенко, Б.Коломийца, Д.Махотина, Г.Селевко, В.Серикова, Ю.Татур и др. Среди работ, посвященных формированию компетенций будущего учителя-предметника, связанных с освоением информационно-коммуникационных технологий, следует выделить исследования Т.Добудько, И.Злотникова, А.Спирина, М.Жалдак, С.Яшанова и других.

Информационная компетентность студентов определяется как таковая, которая обеспечивает способность использовать в работе большие объемы знаний и интегрировать знания в выбранной предметной области [1, 2].

Согласно М.Головань, цель приобретения студентами информатической компетентности — это не только умение работать с разнообразными информационными сообщениями, но и формирование компетентностей, обеспечивающих специалисту эффективное использование ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Е.М.Смирнова-Трибульская называет информатическими компетентностями элементарные знания и необходимые умения применения ИКТ для решения лично значимых задач в области образования и будущей профессиональной деятельности. Е.М.Смирнова-Трибульская выводит свою формулу компетентности: Компетентность = Мобильность знания + Гибкость методов + Критичность, а также выделяет два последовательных пути получения информатической компетентности:

1) будущий специалист получает элементарные знания и необходимые умения использовать компьютерные технологии для решения личных задач и в области своей профессионально-технологической деятельности;

2) будущий учитель технологий, самостоятельно расширяет и углубляет знания в области информатизационного образования, полученные ранее на курсах компьютерного обучения.

Определено, что формирование информатических компетентностей невозможно без технической грамотности, так как информатические компетентности являются неотъемлемой частью технической отраслевой компетентности и представляют собой составляющую технической деятельности, а именно: умение выявлять основные этапы и операции в технологии решения задач с помощью средств автоматизации, и в частности компьютерных средств [3].

Традиционно учебная работа направлена на получение студентом знаний и умений работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, базами данных и другими офисными программами, для чего используется пакет офисных программ MS Office. Также конечно простые задачи с работой над операционной системой (создание папок, файлов и т.д.), создание веб-страниц и использование облачных технологий приучают каждого студента использовать информационные знания не только в общих целях, но и в своей профессионально-технической деятельности. Следовательно, подбор таких задач предполагает компетентность и мастерство преподавателя как в области ИКТ, так и в предметной области подготовки будущих учителей технологий.

Подытоживая, отметим, что информатические компетентности включают в себя осведомленность в области ИКТ, а также включают в себя процедурные, логические, технологические, исследовательские, методологические компетентности, которые предоставляют возможность личности адекватно выбирать средства ИКТ и эффективно решать проблемные задачи с использованием ИКТ.

Методом приобретения информатических компетентностей является решение с помощью ИКТ профессионально направленных задач творческого, исследовательского типа, что позволяет максимально раскрыть творческий потенциал каждого студента и способствовать формированию профессиональных компетенций будущих специалистов технологического образования.

Литература

1. Адольф В.А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога // Информатика и образование. М., 2006. № 1. С. 25.

2. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. М., 2004. № 3. С. 95—100.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.

4. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І.Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. 2005. № 23. С. 18.

5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г.Татур. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

С.В.Вьюгина

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗЕ

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете при подготовке будущих специалистов, уровни обучения выражают последовательный переход к накоплению знаний. Как показывает опыт работы, студенты выпускных курсов находятся на более высоком уровне обучения, чем первокурсники. То же время нельзя сказать, что выпускной курс есть высший уровень в иерархии любого предметного изучения. Это зависит от того, что, как и в каком сочетании изучается — признаки или понятия, абстракции, теория или практика. Поэтому более правильно будет говорить не об уровнях обучения, а о некоторых последовательных ступенях развития интеллектуального потенциала студентов в процессе обучения — об уровнях научного познания в педагогической системе вуза.

В одних случаях характер и объем усвоенных знаний остаются постоянным для всех уровней системы учебного процесса, но изменяется вид деятельности. В других меняется характер и объем знаний, а вид деятельности не меняется или изменяется в малой степени. Далее изменяется и значение, и характер деятельности студентов по применению знаний, но остается главное, что характеризует при обучении уровни научного познания — это последовательное

совершенствование мыслительной деятельности на основе приобретаемых знаний и их рационального применения. Знания, их широта и глубина, кругозор, эрудиция студента обеспечивают гибкость, самостоятельность мышления, а также переход на более высокие уровни развития интеллектуального потенциала.

Каждый уровень развития интеллектуального потенциала студентов создает свою орбиту оперирования знаниями, определенную степень абстракции и самостоятельного, оптимального их приложения. В учебном процессе целесообразно рассматривать следующие уровни научного познания студентов:

- 1-й — оперирование представлениями, признаками явлений;
- 2-й — оперирование понятиями, логическими связями понятий;
- 3-й — обобщение признаков, представлений и понятий, инвариантных и изоморфных преобразований;
- 4-й — свободное оперирование абстрактными понятиями и отвлеченной научной символикой.

Первому уровню предшествует некоторый предуровень, оперирующий общими представлениями, неясными, неосознанными понятиями, возникающими на чувственной основе. Все уровни завершает надуровень всестороннего рационального охвата предмета рассмотрения, создания новых форм понимания информации.

Уровни интеллектуального развития группируются вокруг двух функциональных уровней. Первый, второй уровни и предуровень относятся к ориентированному познанию. Третий, четвертый уровни и надуровень относятся к научному предвидению. Диалектически уровни научного познания находятся в связи и зависимости друг от друга, характеризуются динамической картиной своего последовательного развития, от неосознанного восприятия и смутного понимания до сложных высших форм мыслительной деятельности через разрешение противоречий.

Развитие этих уровней определяет система учебного процесса высшей профессиональной школы, связывающая воедино цели, задачи, содержание обучения и внутренний интеллектуальный мир современного студента.

Процесс обучения как многоуровневая система, опирающаяся на нижележащие уровни научного познания, далеко не всегда оперируют запасом знаний студентов на самом высоком интеллектуальном уровне. Если между учебной задачей и ее решением

имеется необходимое соответствие, то повышение уровня не требуется. Оптимально обучение происходит на том уровне, который прямо связан с условиями учебной задачи и научными методами, применяемыми для ее решения.

Эта пропорциональность не только стабилизирует определенный объем знаний студентов, но расширяет их знаниями, навыками, умения за счет самостоятельной учебной и научной деятельности.

Установленные тенденции реально проявляют себя в образовательном пространстве вуза, объединенном корпоративной культурой, комплексно воздействующей на развитие личности, способствующей педагогическому творчеству, формированию нетрадиционного мышления обучающихся. Она являет собой оптимальную модель для реализации единства теории и практики компетентностного подхода. Создание инновационной образовательной среды — приоритетное направление в деятельности учебных заведений, поскольку педагогическая общественность правомерно считает, что инновационно-образовательная среда вуза — это личностно-развивающая среда. Она представляет собой воспитательное пространство, содержащее образовательные, научные, культурные, этические и другие ценности.

Инновационная образовательная среда КНИТУ создает все необходимые условия для творческой деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов. Наглядным примером выступает использование метода проектов в образовательном процессе. Например, на занятиях по татарскому языку успешно используются алгоритмы проектной деятельности студентов. В соответствии с логикой структурирования метода проектов используются и параметры его внешней оценки, выражающиеся:

- в значимости и актуальности выдвинутых проблем, их адекватности изучаемой тематики;
- в корректности используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- в активности каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- в коллективном характере принимаемых решений, характере общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;

- в установлении необходимой и достаточной глубины проникновения в проблему, привлечения знаний из других областей;
- в доказательности принимаемых решений, умения аргументировать заключения, выводы;
- в эстетике оформления результатов выполненного проекта;
- в умении отвечать на вопросы оппонентов, лаконичности и аргументированности ответов каждого члена группы.

Установленные тенденции обуславливают следующую классификацию доминирующих технологий метода проектов в профессиональном развитии студентов на примере изучения татарского языка:

- фактологическая технология (этнокультурный, региональный материал включен во все темы учебного курса в виде конкретных фактов, идей, понятий);

- модульная технология (содержание этнокультурного, регионального материала выражено в виде самостоятельных учебных проектов и включено в базовую программу);

- монопредметная технология (содержание этнокультурного и регионального материала оформляется в виде самостоятельного курса на обязательной или факультативной основе);

- комплексная технология (интегрированный учебный проект, включающий в себя содержание этнокультурного и регионального материала из области истории, педагогики, культурологии, права и др.);

- дополняющая технология (реализуется в ходе внеаудиторной работы: научно-практические конференции, вечера, тематические экскурсии, различного рода презентации, выставки, посвященные тем или иным региональным событиям).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения представляет собой законодательную базу для учебных заведений, в которой отражены совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ по специальностям. Одним из приоритетных требований выступает реализация модульно-компетентностного подхода на всех уровнях подготовки студентов, подчеркивается его значимость как одного из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения,

обеспечивающего высокоэффективную реализацию дидактического процесса.

Модульное обучение, его общие положения были сформулированы еще в конце 60-х годов XX столетия в США как альтернатива традиционному обучению, сконцентрировав в себя многие прогрессивные идеи, сложившиеся к этому времени в педагогической теории и практике.

В мировом опыте модульное обучение было отнесено к инновационному виду обучения, основанному на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознаются программа обучения и собственная траектория обучения), характеризующимся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и учебным модулям.

Изучение работ ведущих отечественных специалистов в этой области науки (О.С.Гребенюк, Г.И.Ибрагимов, М.И.Махмутов, Д.В.Чернилевский и др.) позволяет установить значимость модульного обучения студентов профессиональной школы как одного из вариативных конструктов в условиях реализации модульно-компетентностного подхода ФГОС ВПО нового поколения. Основаниями для этого выступают особенности проектирования структуры модульного обучения.

Первой процедурой в этом подходе выступает обязательная проработка каждого компонента дидактической системы и наглядное представление его в модульной программе и модулях, деление содержания изучаемой дисциплины на внутрипредметные логически завершенные компоненты учебного материала (тема, несколько тем или разделов), предполагающих обязательный контроль. В зависимости от объема содержания, количества часов выделяется от 3—5 до 8—12 модулей.

Вторая процедура направлена на определение конкретных целей обучения по каждому модулю. В соответствии с требованиями (квалификационная характеристика) и содержанием предмета устанавливается перечень знаний и компетенций, которые должен усвоить студент, устанавливается система контроля за достижением конечной цели обучения.

Третья процедура заключается в установлении соотношения знаний студентов и уровней подготовки. Так, нижний, репродуктивный уровень подготовки требует от студента элементарного

воспроизведения знаний и умений, а более высокий, продуктивный, выводит студентов на творческий уровень. Наличие этих уровней влияет на систему максимальных и минимальных полученных баллов. У студента есть право выбора, поэтому в процессе изучения предмета он может перейти от репродуктивного уровня к продуктивному или творческому. Для достижения поставленных целей выбираются целесообразные формы и методы обучения.

Четвертая процедура, эта разработка системы заданий для каждого студента индивидуально. По каждому модулю предмета преподаватель планирует различные виды деятельности, которые студенты должны выполнять при изучении данного модуля. Это разработка проектов, решение задач, выполнение лабораторных работ, практических заданий, составление опорных конспектов, письменные или устные ответы по теории и др.

Анализ представленных процедур позволяет считать, что цель модульного обучения заключается в актуальных для современной системы профессионального образования направлениях развития личности обучаемого путем обеспечения гибкого содержания обучения, переосмыслении и адаптации дидактической системы к индивидуальным возможностям, запросам и уровню базовой подготовки студента. Современные образовательные технологии имеют непосредственное отношение к развитию интеллектуального потенциала студентов, получающих высшее профессиональное образование в стенах Казанского национального исследовательского технологического университета.

Литература

1. Вьюгина С.В. Методологические основы развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза: монография / С.В.Вьюгина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань: КГТУ, 2010. 170 с.
2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций / О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. Калининград, 2000. 572 с.
3. Махмутов М.И. Педагогические технология развития мышления учащихся / М.И.Махмутов, Г.И.Ибрагимов, М.А.Чошанов. Казань, 1993. 88 с.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Метод. пособие / М.А.Чошанов. М.: Нар. образование, 1996. 160 с.

ПРОГУЛКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Прогулка — один из сложнейших видов деятельности воспитателя, важный режимный момент, требующий от педагога высокого профессионализма.

Особенно сложна ее организация для дошкольников с нарушением слуха. Задача педагога осуществлять планирование прогулки с учетом принципа интеграции в соответствии с возрастными возможностями и особенностями дошкольников.

Нарушение слуха в дошкольном возрасте оказывает сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи, накоплении словарного запаса [1, с. 12].

Для ребенка с недостатками слуха дошкольное воспитание имеет большое значение. В раннем возрасте различие в развитии между глухими и слышащими детьми незначительное. Постепенно, по мере того, как слышащий ребенок овладевает речью, это различие усиливается. Проблема в том, что ребенок с недостатками слуха не начинает говорить сам, без обучения, и его развитие, протекающее без слов, ограничено. Ребенку сложно что-то сказать, объяснить. Его нужно специально учить говорить и понимать речь.

Основной целью работы по развитию речи в детском саду для детей с недостатками слуха является формирование речи как средства общения на специальных занятиях, в совместной и свободной деятельности, в игре и на прогулке в том числе.

Прогулка включает в себя и развитие сенсорной культуры, развитие познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности, формирование математических представлений, расширение кругозора, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование разнообразных видов деятельности, обеспечивающие социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья, развитие словаря [3, с. 7].

Большое значение для жизни ребенка имеет знакомство с живой природой. У детей формируется интерес к явлениям природы, воспитывается бережное отношение к ней. Формируются нравственные нормы поведения.

Расширение информации о явлениях в живой и не живой природе. Ее обогащение, новыми сведениями, и обобщение полученных знаний связано у дошкольников с умением устанавливать причинно-следственные связи. Активное познание окружающей действительности стимулирует развитие речи. Процесс воспитания детей непрерывен. Большие потенциальные возможности для всестороннего развития личности ребенка заложены в процесс воспитательно-образовательной работы с детьми в условиях прогулки.

Здесь, как нигде, малышам предоставляются уникальные условия для всестороннего развития, в полной мере удовлетворяются его потребности в активных движениях, в самостоятельных действиях при ознакомлении с миром природы, в новых, ярких впечатлениях, в свободной игре, как с природным материалом, так и с игрушками.

Элементарное экологическое воспитание предполагает развитие интереса к явлениям природы, формирование систематизированных представлений о мире животных, растений, явлениях неживой природы. У ребят формируются основные представления о природе, воспитывается потребность в общении с ней, формируются правила поведения в природе, воспитывается бережное отношение к ней. Наблюдение в природе может меняться по сезонам года, проводятся тематические подвижные игры, такие как: «С какой ветки детки?», «Птицы на кормушке».

Ежедневно проводятся запланированные наблюдения по изменениям в природе. На протяжении всего времени прогулки воспитатель не раз уточняет, закрепляет данные, полученные не только в ходе организованных наблюдений, но и в процессе собственных наблюдений, знаний. Задача воспитателя поддержать у детей стремление замечать изменения в природном окружении, а если что-то упустили — привлечь внимание, не оставлять на потом. Наблюдательность предполагает умение слушать, активно воспринимать услышанное. А у детей с нарушением слуха это составляет главную проблему.

Удержать внимание ребенка дошкольника очень непросто, поэтому занятия должны быть не более 7—10 минут, яркие, интересные, содержательные. Воспитатель должен широко привлекать детей к активным высказываниям.

Детей необходимо заинтересовать происходящим, вызывая сочувствие, сопричастность к событиям, должно обогатить словарный запас, научить детей активно высказываться, уметь отвечать на вопросы. Поддержание интереса к ежедневным наблюдениям происходит за счет того, что детям каждый раз предлагается новый объект для ознакомления.

Наблюдение за животными на участке делают прогулку более содержательной в воспитательном отношении. Дети учатся чутко относиться к живым существам, заботятся о них. Нужно не упускать возможности обращать внимание на внешний вид, повадки животных. Сопереживание и сочувствие живому, находящемуся в неблагоприятном состоянии, готовность оказать помощь, пожалеть, сопереживать очень важные эмоции для наших детей.

Каждое новое наблюдение дополняет, расширяет сведения о животных. Это благодатный материал для формирования у детей стойкого желания заботиться о живых существах, охранять их. Сейчас никто не может ответить на вопрос: Почему в условиях гуманитарно-ориентированного домашнего и общественного образования формируется искаженная картина мира и образ себя у современных детей.

Дети развиваются не так, как хотелось бы взрослым, а результаты социального развития и нравственного воспитания расходятся совершенно в противоположные стороны, перестав коррелировать, соотноситься друг с другом [2, с. 4].

Это выражается в предпочтении более жестких и агрессивных способов общения, в замене многих способов детского времяпровождения на бесцельный просмотр передач и игр с компьютером. Поэтому особо остро стоит вопрос формирования социально-нравственных представлений, развития чувств и эмоций.

Знакомя с разнообразными явлениями неживой природы необходимо воспитывать у детей эстетические чувства, формировать навыки бережного отношения к окружающему миру. Сезонные явления пока еще не до конца понятны нашим детям, но яркие

впечатления от них остаются всегда. Погодные явления в такой же мере доступны детям.

Различные моменты создают хорошую основу для речевого развития детей, так как здесь усвоение значений слов и фраз связано с непосредственной деятельностью ребенка, его чувственным опытом. Многократное повторение этого речевого материала способствует его запоминанию и использованию детьми. Иногда взрослому не стоит спешить с вопросами. Нужно дать время ребенку подумать и пофантазировать. Необходимо предоставлять детям возможность проявлять творческое начало, стимулировать мыслительные операции, выполнять обследовательские действия. В ходе этой работы у детей происходит активное накопление чувственного опыта, развивается наблюдательность, внимание, память, разнообразные движения. Во время выполнения дидактических игр и заданий совершенствуются пространственные ориентировки каждого, идет интенсивное увеличение словарного запаса, обогащение его.

Обучать детей с нарушением слуха — это кропотливый, тяжелый, требующий упорства и настойчивости труд, результаты которого приходят не так скоро, как хотелось бы. Конечная цель всех усилий сводится к одному — научить ребенка произносить слова, понимать их значение.

Литература

1. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 304 с.
2. Микляева Н.В. Социально-нравственное воспитание детей от 2 до 5 лет. М.: Айрис-пресс, 2009. 208 с.
3. Теплюк С.Н. Занятия на прогулках с детьми младшего дошкольного возраста: Пособие для педагогов дошк. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 160 с.

**ОПЫТ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА В ОБЛАСТИ ИНТЕГРАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В связи с осмыслением основных тенденций на всех уровнях современного педагогического процесса (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского), закрепленных в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013—2020 годы, становится бесспорным необходимость обновления структуры и содержания образования, совершенствования технологий, новых видов деятельности, разработка инновационных воспитательно-развивающих моделей в условиях поликультурного, поликонфессионального общества, доступного для всех категорий граждан (с ограниченными и неограниченными возможностями здоровья) [4].

Меры по сопровождению и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) принимаются не одно десятилетие, но острая постановка вопроса об организации для лиц с ОВЗ полноценной жизни, пожалуй, характерна только для политики последних лет. Если исходить из общепринятой точки зрения, что моральное здоровье общества определяется его заботой о наименее защищенных своих членах: о детях, стариках, о лицах с ОВЗ, то можно констатировать направленность на выздоровление.

Интеграционные процессы в образовании — явление достаточно сложное, комплексное и многостороннее по разновидностям своего проявления, требующее анализа психологической и педагогической позиций. Интеграция — это не простое объединение частей в целое, а система, которая ведет к количественным и качественным изменениям, имеет различные уровни [1, с. 198].

В процессы, направленные на включение лиц с ОВЗ в общественные отношения входят не только терапевтические меры, но и предоставление условий для получения одинакового, наряду со здоровыми лицами, образования на всех уровнях обучения: дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского.

Остановимся на опыте Челябинского государственного университета (ЧелГУ) по данному вопросу. ЧелГУ по приказу Министерства образования и науки РФ является базовым образовательным учреждением высшего профессионального образования, обеспечивающим условия для обучения лиц с ОВЗ в Уральском Федеральном округе.

В ЧелГУ разработана в теории и реализована на практике система интегрирующего обучения лиц с ОВЗ, которая с 1992 года предоставляет возможность обучения в вузе студентам практически с любыми видами физических нарушений. Создано структурное подразделение — Региональный центр образования инвалидов в составе Института проблем доступности высшего образования ЧелГУ (РЦОИ).

По предоставленным данным РЦОИ, в ЧелГУ с периода первого выпуска (с 1998 г.) по 2014 было выпущено 327 человек с ОВЗ, успешно прошедших профессиональную подготовку, в том числе 31 человек с ОВЗ окончили ВУЗ с отличием (с «красным» дипломом).

По данным на 2014—2015 учебный год в ЧелГУ обучается 117 студентов с ОВЗ, которые различаются: по группам инвалидности — обучаются студенты трех групп инвалидности, есть категория студентов «ребенок-инвалид»; по видам нарушений — с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением слуха, с нарушением зрения, с нарушением других органов и систем.

Различен выбор студентов с ОВЗ по специальностям и факультетам: на заочном и дистанционном обучении получают образование 32 студента; на экономическом — 24 студента; на психологии и педагогики — 15 студентов; в институте права — 11 студентов; гуманитарное образование получают 7 студентов; на информационных технологиях обучаются 5 студентов; на управлении — 4 студента; на математическом факультете — 4 студента; на отраслей, бизнеса и администрировании — 3 студента; на факультете лингвистики и перевода — 3 студента; на физическом факультете — 3 студента; на биологическом, Евразии и Востоке, на экологии — по 2 человека.

Таким образом, в подготовке студентов с ограниченными возможностями задействованы на сегодняшний день 13 факультетов, студенты получают образование по более, чем тридцати различным

специальностям, успешно применяется и возможность дистанционного обучения.

Таким образом, функционирующая в ЧелГУ система вузовского интегрирующего обучения вносит свой положительный вклад, как в вопрос профессионального обучения студентов с ОВЗ, так и в плане их дальнейшего трудоустройства в социуме.

Обратим внимание на современные тенденции педагогического дошкольного, школьного процесса. В детских садах, детских центрах, общеобразовательных школах возрастает количество детей с ОВЗ, что резко затрудняет осуществление педагогом и воспитателем дифференцированного подхода к детям. В связи с интегративными процессами, практически в каждой школе и в каждом классе учатся дети с ОВЗ.

Однако, наблюдение за современными тенденциями преобразований в вышеперечисленных учреждениях позволяют констатировать, что все дошкольные и школьные службы (психологическая, коррекционно-педагогическая, медико-психологическая) нуждаются на сегодняшний день в специалистах, имеющих новое качество подготовки, обеспеченное сформированными профессиональными компетенциями. Большинство воспитателей, психологов, учителей массовых дошкольных и школьных организаций не готовы к работе с детьми ОВЗ. Не имея специальной подготовки, педагоги и психологи общего профиля не в состоянии диагностировать истинные проблемы развития ребенка, и считают, что главная причина неуспеваемости по программам обучения — это нежелание учиться, слабый контроль со стороны родителей и так далее [2, с. 15].

Таким образом, возникает потребность во введении ставок дефектологов во все образовательные учреждения, так как именно специалисты-дефектологи не имеют узкой направленности, могут сопровождать в любом учебном процессе лиц с разными вариантами здоровья.

Таким образом, по-нашему стойкому убеждению, в связи с интегративными процессами в современных учреждениях дошкольного и среднего образования уже должны быть не просто педагоги и психологи, разбирающиеся в вопросах развития, обучения и воспитания детей без особенностей в здоровье, а компетентные комплексные специалисты, способные разработать мероприятия

по предотвращению и нивелированию психолого-педагогических проблем у ребенка с любым вариантом развития (имеющим различные варианты дизонтогенеза или не имеющим нарушений в здоровье).

Действительно, в связи с новыми тенденциями в системе дошкольного и среднего образования, в связи с планомерной интеграцией детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, возрастает значимость в подготовке специалистов психолого-педагогического сопровождения детей различных категорий. Мы согласны с Р.Г.Аслаевой, в том что: «в системе образования сегодня востребован полифункциональный социально-ориентированный специалист: дефектолог, специалист по сопровождению, тьютор при дистанционных формах обучения детей с ОВЗ и др.» [2, с. 27].

Однако определенный тип или модель образования складывается постепенно под влиянием закономерностей и законов, которые устанавливаются между элементами общества, включающего в себя систему образования [6, с. 8]. Появляются новые технологии в образовании, новые подходы, новые методики, как верно описывает в монографии А.Ю.Акмалов, однако, требуется некоторое время, чтобы произошла перестройка в организации подготовки тех специалистов в ВУЗах, которые будут отвечать современному запросу общества [1, с. 153].

Так на кафедре специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета (ЧелГУ) ведется подготовка бакалавров специального (дефектологического) образования по профилю подготовки «Сопровождение и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Несмотря на трудности перехода к двухуровневой системе обучения (бакалавриат и магистратура) и существенное сокращение часов, мы стараемся при подготовке специалистов-дефектологов уделять по-прежнему большое внимание устранению противоречий между теорией и практикой, практическому обучению, сотрудничеству с теми организациями нашего города и области, в которых наши студенты могли бы закрепить практические навыки так необходимые в их предстоящей профессиональной деятельности.

Сотрудничество с организациями, которые потенциально могут стать работодателями для молодых специалистов, только

окончивших ВУЗ, безусловно, крайне важно, тем более, если студенты в период обучения неоднократно проходят практику в этих учреждениях, знакомятся с деятельностью и спецификой контингента лиц с ОВЗ еще в период обучения в ВУЗе.

Н.В.Скрипкина описывает методику работы со студентами-дефектологами в ЧелГУ в рамках изучения специфики развития учащихся с девиантным поведением [5, с. 63].

О.С.Гольдфарб более подробно раскрывает специфику взаимодействия с одной из производственных площадок, с Челябинской областной специальной библиотеки для слабовидящих и слепых [3]. В стенах Челябинской областной специальной библиотеки для слабовидящих и слепых студенты-дефектологи приобщаются к созданию тактильных книг, участвуют в мероприятиях для лиц разных возрастных категорий с выраженными нарушениями зрения — слепых и слабовидящих, самостоятельно проводят занятия с детьми с нарушением зрения, совместно с преподавателями проводят консультации родителей детей с нарушением зрения и так далее.

Крайне познавательным и значимым для обучения студентов-дефектологов считаем разработку занятия или сценария мероприятия для какой-то определенной возрастной группы без особенностей развития, а затем, вносим изменения в сюжет с учетом особенностей развития лиц с ОВЗ: с выраженными нарушениями зрения, слуха, умственной отсталостью и др. А затем проводим эти разработанные мероприятия в соответствующих коллективах детей (на базе потенциальных работодателей: учреждений дошкольного и школьного образования).

Таким образом, студенты-дефектологи имеют возможность убедиться в своеобразии развития каждой категории детей и выработать умения в области психолого-педагогической деятельности. Предоставляемая потенциальными работодателями помощь в организации и проведении разрабатываемых мероприятий студентами-дефектологами с детьми с различными вариантами психического развития, является крайне важным вкладом в подготовку специалистов-дефектологов ЧелГУ.

Особенностью деятельности дефектолога является синтез процессов компенсации, коррекции, развития, социальной адаптации, интеграции, инклюзии, а также преодоление социальной

экслюзии лиц с ОВЗ [2, с. 18]. Приоритетной задачей считаем ориентировать дефектологов на восстановление резервов детей с ОВЗ, коррекцию личности и деятельности лиц с ОВЗ на основе гуманной педагогики. Дефектолог должен осознавать ценность каждой человеческой жизни и своей профессиональной деятельностью способствовать повышению качества жизни лиц с ОВЗ.

В процессе подготовки выпускников к инновационной деятельности большое внимание уделяется умению самостоятельно разрабатывать и проводить коррекционно-развивающие мероприятия с учетом возрастной категории и специфики развития, а также большое внимание уделяется деятельности по продвижению и сопровождению инновационных программ в организациях.

В заключении стоит добавить, что дефектолог — это специалист из числа самых гуманных профессий, на сегодняшний день востребован во многих организациях, поэтому большинство студентов уже с третьего или четвертого курса, как правило, находят своего работодателя.

Литература

1. Акмалов А.Ю. Современная парадигма педагогических технологий: Монография. Челябинск: Изд. «Околица», 2003. 300 с.
2. Аслаева Р.Г. Концептуальная модель подготовки будущих дефектологов в педагогическом вузе. Текст: монография Р.Г.Аслаева. Уфа: Изд. «Здравоохранение Башкортостана», 2011. 152 с.
3. Гольдфарб О.С. Актуальность сотрудничества. Деятельность СБС в рамках подготовки студентов-дефектологов ЧелГУ к будущей профессиональной деятельности // Методическая деятельность специальной библиотеки для слепых в стратегии модернизации интегрированного библиотечного обслуживания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Челябинск, 5—7 ноября 2014 г.) / URL: <http://www.chosbss.ru>
4. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 и 14.08.13 Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013—2020 годы // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/>
5. Скрипкина Н.В. К вопросу разработки эффективных подходов в работе с различными проявлениями девиантного поведения личности // Современная психология: материалы 3-ей Междун. науч. конф. (г.Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. 94 с.
6. Худякова Н.Л. Философия и развитие образования. Челябинск: Изд. «Образование», 2009. 230 с.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СПО**

Во всех экономически развитых странах уже давно осознана необходимость учета требований работодателей к результатам профессионального образования и обучения. Формы и модели такого учета разнообразны, но суть их одна — изначальная «инвентаризация» области профессиональной деятельности самими работодателями, а затем проекция установленных требований на образовательные программы.

Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить противоречия между требованиями к его качеству, предъявляемыми государством, обществом, работодателем, а также формирующимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что различные аспекты проблемы совершенствования процесса подготовки квалифицированных рабочих и специалистов являются предметом исследования многих ученых в профессиональной педагогике и образовании (С.Я.Батышев, А.П.Беляева, Е.Я.Бутко, Б.С.Гершунский, Н.И.Думченко, А.Н.Лейбович, М.И.Махмутов, А.М.Новиков, Е.В.Ткаченко, Л.Д.Федотова, В.В.Шапкин, Ю.Н.Петров, Г.М.Румянцев и др.).

Однако современные условия развития общества и производства усложняют задачи подготовки рабочих и специалистов, требуют поиска новых форм ее организации, обеспечивающих формирование у обучающихся общих и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения интегрированных производственных функций.

На сегодняшний момент ситуация на рынке труда такова, что работодатели стремятся нанять на работу специалистов, которые обладают не только глубокими теоретическими знаниями, но и приобрели в процессе обучения ряд практических

навыков, которые позволяют более четко ориентироваться в решении именно практических задач. В связи с этим все большую роль в процессе подготовки будущих специалистов имеет практическая подготовка.

Практическое обучение является одной из составных частей целостной системы непрерывной профессиональной подготовки, обладающей относительной автономностью и имеющей свой базисный предмет — формирование компетенций, обеспечивающих эффективность будущей профессиональной деятельности.

Моделирование практической подготовки студентов в свете требований образовательных стандартов нового поколения выступает важнейшим организационно-педагогическим условием повышения эффективности профессиональной подготовки современного специалиста на компетентностной основе.

На основе проведенных теоретических исследований и анализа профессиональной деятельности специалистов, с учетом современных подходов и принципов проектирования компетентно-ориентированных образовательных программ в ходе исследования нами разработана инвариантная Модель практической подготовки специалистов в свете требований ФГОС СПО.

Основными компонентами данной модели выступают: внешние и внутренние факторы, цели практической подготовки студентов на современном этапе модернизации профессионального образования, подходы и принципы проектирования содержания практической подготовки, модульная структура и этапы практики, алгоритм проектирования содержания практики и организационно-педагогические условия.

Целями практической подготовки являются: комплексное освоение студентами всех видов профессиональной деятельности по специальности среднего профессионального образования, формирование профессиональных и общих компетенций, а также приобретение необходимых умений и опыта практической работы студентами по специальности.

Инновационным подходом к проектированию содержания практической подготовки в современных условиях выступает модульно-компетентностный подход, представляющий собой единую систему определения целей, отбора и структурирования

содержания учебного материала, организационного и технического обеспечения подготовки на основе выделения компетенций.

Функциональной основой проектирования содержания практической подготовки современного специалиста выступают профессиональные стандарты, которые прозрачно и непротиворечиво проецируются в требования образовательных стандартов и программ профессионального образования.

Содержание и организация практической подготовки студентов в компетентностном формате зависят от многих факторов, это:

- запросы отраслевого и регионального рынка труда;
- требования работодателей;
- требования профессиональных стандартов и компетентностно-ориентированных образовательных стандартов;
- слабое методическое сопровождение перехода на стандарты нового поколения;
- слабая связь с работодателями, социальными партнерами;
- ресурсы образовательного учреждения и другие.

При проектировании содержания практической подготовки мы опирались на следующие принципы: системности, преемственности, целостности, ориентации на компетенции, структурно-функционального соответствия технологии профессиональной деятельности, модульности, социального партнерства, научности и практико-ориентированности, междисциплинарности и интеграции, минимальной достаточности, гибкости.

Модель практическая подготовки компетентного специалиста имеет модульную структуру, т.е. каждый вид практики входит в состав того или иного профессионального модуля, соответствующего конкретному виду трудовой деятельности.

Содержание практики определяется требованиями к результатам обучения по каждому из профессиональных модулей основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС СПО, рабочими программами практик, разрабатываемыми и утверждаемыми образовательным учреждением.

В практической подготовке специалиста в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов выделяются этапы учебной практики и производственной практики. Производственная практика в свою очередь подразделяется на

производственную практику по профилю специальности и производственную преддипломную практику.

По каждому виду практики разрабатывается рабочая программа, в структуру которой входят: паспорт программы практики, результаты освоения программы практики, тематический план и содержание практики, условия реализации программы практики, контроль и оценка результатов освоения практики.

Рабочая программа учебной практики — является обязательной частью программы соответствующего профессионального модуля, и учитывает все требования региона, отрасли и учебного заведения в освоении конкретного профессионального модуля.

Организация процесса практической подготовки специалистов осуществляется с помощью организационно-педагогических условий.

Организационно-управленческие условия обеспечивают процесс управления учебно-познавательной деятельностью студентов, который направлен на овладение системой профессиональных умений и знаний, приобретение практического опыта, развитие профессиональных и общих компетенций. Данный процесс обеспечивается за счет модульного структурирования содержания, интеграции теории и практики и организации технологического процесса, приближенного к конкретному виду трудовой деятельности в рамках профессионального модуля ОПОП.

Учебно-методические условия составляют комплекты примерно-методического, учебно-программного и контрольно-оценочного обеспечения практической подготовки специалистов.

Материально-технические условия представляют собой комплекс учебно-производственного, учебно-технического, информационно-профессионального обеспечения.

Таким образом, разработанная инвариантная модель практической подготовки специалистов в свете требований ФГОС СПО, обеспечивает целостное интегративное единство теоретического и практического компонента профессиональной подготовки студентов и ориентирована на поэтапное формирование профессиональных и общих компетенций выпускников.

Освоение содержания практической подготовки в рамках профессионального модуля, соответствующего конкретному виду трудовой деятельности, освоение профессиональных компетенций

в процессе обучения предполагает подготовку мобильного, конкурентоспособного, инициативного профессионала, что существенно снижает экономические затраты процесса адаптации его на производстве.

Динамичность модели придает постоянное взаимодействие с социальными партнерами, результатом чего является информация о рынке труда; учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов; возможность корректировки старых и разработки новых учебных программ и материалов, отвечающих современным требованиям; более широкие возможности для организации практики студентов и трудоустройства выпускников.

Литература

1. Грибова Л.Н. Проектирование содержания среднего профессионального образования нового поколения: Монография. Н.Новгород: ВГИПУ, 2011. 109 с.

З.А.Демченко

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Разрабатывая проблему развития у студентов вуза аксиологического потенциала через участие в научно-исследовательской деятельности мы основываемся на теории дискурсного подхода и опираемся на идею социальной конструированности мира через соизмеримость развития и саморазвития личности, а так же идею включения природосообразности и культуросообразности субъекта на уровень ценностно-смыслового поля исследовательского контекста.

В работе было установлено существование различных толкований, касающихся понятия «формирование», в частности:

— у Т.В.Ефремовой это совокупность последовательных действий, направленных на достижение заранее спланированного результата, а также процесс целенаправленного и организованного

овладения субъектом устойчивыми чертами и качествами, необходимыми для успешной жизнедеятельности [6];

— у К.Дэвиса, Д.Ньюстра и других ученых это систематическое и целенаправленное воздействие на познающего субъекта при постоянном положительном стимулировании его участия в данном процессе, возможно, некая проживаемая значимость событий, явлений, фактов жизненного бытия на перспективу, как организованное поведение извне и приобретенное изнутри [8];

— у Л.Хьюла и Д.Зиглера это закрепленное поведение субъекта в деятельности (жизнедеятельности) при организации оперативного научения по образцу (стандарту), все более и более похожего на желаемое [9].

С.К.Бондырева и Д.В.Колесов, Т.М.Буянис, В.К.Вилюнас, А.Г.Здравомыслов и другие исследователи «формирование» как процесс представляют рядоположными этапами, включающими в себя: мотивацию на пробуждение интереса и желание получать и получать знания; усвоение ориентировочной основы действий как системы указаний (алгоритм или технология), позволяющих субъекту (индивиду) проектировать индивидуальные образовательные маршруты (траектории образования, развития).

В качестве исходных положений в процессе разработки концептуальных оснований формирования у студентов вуза аксиологического потенциала через включение их в активное поле научно-исследовательской деятельности нами используется комплекс научных идей и положений:

- о внутренних механизмах бытия человека (деятельность и смысл), детерминирующих развитие отношения субъекта к целенаправленной деятельности при предвосхищающей роли ее духовных ценностей в производстве и потреблении — о психологической модели поведения и ее педагогизации в образовательном процессе;

- о значении установки субъекта в деятельности и на отношение к деятельности как к ценности;

- о мотивации и мотива на деятельность как значимую ценность и способ реализации творческого потенциала;

- о роли смысла жизнедеятельности и личностного смысла отношения к деятельности;

- о роли педагога в профессиональном становлении личности студента при организации самостоятельной работы как условия потребности заниматься непрерывным профессиональным образованием.

В исследовании делается вывод о том, что зарождение фундаментальной онтологии Э.Гуссерля и М.Хайдеггера привело к расширению терминологической базы понятий, которые и сегодня не потеряли своей значимости для исследователей, разрабатывающих вопросы деятельности человека, в том числе для исследования проблемы формирования у студентов аксиологического потенциала.

С философской точки зрения, мир образования, создаваемый потребностями социума, представляет собой его органическую часть. Органической частью образовательного процесса является личность студента со своими особыми потребностями, мотивами, целями, а также личность преподавателя вуза, который выступает координатором коммуникативного взаимодействия и межличностных взаимоотношений [5].

Мера смысла отношения субъекта к деятельности, по мнению С.К.Бондыревой и Д.В.Колесова, определяется таким критериальным показателем, как достаточная или недостаточная для удовлетворения потребности значимость деятельности в данный момент времени и в данной ситуации [4].

Для студента как потребителя образования с позиции его дидактической целостности особую роль играет смысл получаемого знания как смысл образования для смысла будущей профессиональной деятельности.

С позиции восприятия студентами смыслового наполнения проблемы формирования аксиологического потенциала в образовательном процессе вуза на примере научно-исследовательской деятельности важную роль играет мера осознания студентом смысла получаемых знаний, опыта репродуктивной и творческой деятельности, навыков эмоционально-ценностного отношения к истине.

В.Г.Асеев, А.Н.Леонтьев, изучая детерминанты, отвечающие за осознание человеком смысла деятельности и смысла жизни, в качестве терминологического индикатора представляют такое понятие, как «индукция смысла», то есть направленность смысла

на обозначенные для субъекта деятельности значимые объекты способом мотивационного воздействия на его ценностно-смысловую сферу личности [2, 7].

При этом В.Г.Асеев и А.Н.Леонтьев указывают на то, что любой акт поведения человека, его отношение к обозначенным для него объектам жизнедеятельности замыкаются на феномене сознания и самосознания личности. Личность своим сознательным решением устанавливает для себя значимость явлений, событий, фактов, объектов, явлений, процессов, механизмов и пр. [2, 7].

Б.Г.Ананьев в своих научных размышлениях указывает на то, что субъектом и личностью не рождаются, ими становятся только в процессе овладения определенной частью (или всей совокупностью) отношений и взаимодействий с другими субъектами (или окружающей действительностью). Совокупность и переплетение этих отношений и взаимодействий посредством совместной деятельности образует личность человека [1].

На основе общенаучного подхода идея концептуального подхода к формированию у студентов вуза аксиологического потенциала с учетом совокупностей свойств целостного педагогического процесса, в контексте которого осуществляется данное формирование установлено то, что данный процесс характеризуется:

- динамичностью, отражающей развитие мотивационной основы деятельности субъекта и его постоянного движения к заданной цели;
- целесообразностью применения субъектом сформированных знаний, умений, навыков, приобретенных достижений;
- проблемностью, направленной на развитие продуктивного мышления субъекта деятельности;
- преемственностью способов организации научно-исследовательской деятельности на основе приобретаемых смыслов и результатов деятельности;
- продуктивностью, раскрывающей интенсивность процесса научно-исследовательской деятельности и характеризующей его качественные показатели;
- осуществимостью, характеризуемой наличием условий всех структурных организаций вуза и заинтересованных субъектов.

С позиции концептуальности данного исследования и на основе аксиологического подхода научно-исследовательская деятельность понимается нами как целостная система, представленная совокупностью компонентов, находящихся во взаимосвязи этапов, форм, способов ее взаимосвязи, образующей единство структурно-организационной, содержательно-процессуальной, личностно-деятельностной, проектно-созидающей основ образовательного процесса вуза, детерминирующих ценностно-смысловое отношение студента к научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность способствует развитию творчества и творческого потенциала студентов, расширению дифференцированного обучения, усилению внутренних и внешних мотивов познавательной активности как основы становления профессиональной культуры и потребности осуществлять непрерывное профессиональное образование, усиливает духовное и нравственное начало в человека.

Сопоставляя различные точки зрения на характерологические особенности феномена «аксиологический потенциал личности» в качестве сущностной составляющей его когнитивных структур нами было выделено 5 уровней:

- философский уровень — раздумье о месте и роли личности в окружающем мире (дискурсные представления времени и пространства);
- гуманистический уровень, характеризующийся направленностью на ценностное отношение к другому человеку, другим людям посредством совместной деятельности и взаимодействия (коммуникации и перцепция);
- духовный уровень, определяющий наличие у субъекта (личности) мировоззренческой системы ценностей и ценностных ориентаций;
- социокультурный уровень, обеспечивающий принятие и ретрансляцию общечеловеческих ценностей и ценностей человеческой деятельности (учебная, образовательная, научная, профессиональная);
- индивидуальный или ценностно-смысловой уровень, обеспечивающий ответственность субъекта (личности) за последующие результаты своей жизнедеятельности.

В качестве умозаключения следует констатировать, что возможности научно-исследовательской деятельности в вузе для формирования у студентов аксиологического потенциала неограниченны и замыкаются на следующих показателях:

- признание ведущей роли исследовательской деятельности студентов как одного из условий развития кадрового потенциала для научных исследований, научной и научно-педагогической деятельности на уровне государственной политики, Федеральных образовательных стандартов, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ценностно-смысловой позиции студента и преподавателя вуза;

- ценностно-целевая переориентация системы высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса, дифференциацию, открытость и многовариативность предоставляемых образовательных услуг;

- понимание образования как третьей социальной ценности после ценности власти и материальных ценностей, позволяющей человеку занять достойное место в современной глобализирующей цивилизации;

- замена специально препарированных и схематизированных моделей образования моделями формирующими, развивающими, активизирующими и обогащающими мировоззренческий потенциал обучаемых;

- определение научно-исследовательской деятельности студентов как процесс ценностного самоопределения и способ решения личностно-значимых проблем на основе диалога культур как понимания внешнего мира и самого себя в этом мире.

Суть подхода к приобщению студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью состоит в том, что работает язык личностного смысла (сущностная составляющая когнитивной структуры ценностного отношения), обеспечивающий целостное постижение изучаемого предмета и усвоение духовно-нравственных норм и ценностей посредством организационной культуры деятельности при переживании студентами ценностносодержащей ситуации.

Сегодня все понимают, что современное образовательное и культурологическое пространство можно расширить за счет

привлечения технологий дистанционного обучения и профессионального общения, как с массовой аудиторией, так и в процессе индивидуальной работы с обучающимися, партнерами по деятельности, коллегами по работе и пр.

В качестве важной цели привлечения системы дистанционного обучения в процессе реализации авторского проекта «Научная школа студента-исследователя» является расширение временного пространства взаимодействия со слушателями и обучающимися в «Школе». Именно формат дистанционного обучения в «Школе» наравне с традиционным форматом позволяет оперативно и оптимально внедрять интерактивные формы взаимодействия на уровне работы с индивидуальным и групповым субъектами, как в открытых, так и закрытых формах общения (индивидуальные и групповые проекты; творческие задания; анкетирование и тестирование; интерактивные лекции и различные виды диалога).

Опыт такой работы небольшой, но результаты его очевидны. Количество студентов охваченных профессиональной научно-исследовательской деятельностью возросло от нескольких десятков до нескольких сотен человек. Данная форма охвата студентов, как обучающихся, так и слушателей, позволила расширить границы деятельности «Школы», формат общения и сделать его более личностным и более результативным при экономии времени студентов и руководителя.

Вхождение России в мировое образовательное пространство обуславливает сущностное обновление образовательного процесса вуза по оптимизации инноваций, связанных со стратегией развития многоуровневых программ, введением кредитно-модульной системы обучения, внедрения способов и средств, обеспечивающих мобильность выбора студентами дисциплин в рамках ФГОС третьего поколения. При этом стратегической задачей выступает формирование профессиональных, общекультурных, общенаучных, информационных компетенций, направленных на становление поведенческой модели субъекта деятельности и формирование ценностного отношения к организационной культуре деятельности, согласующейся с проектно-технологичной и проектно-созидающей формами обучения студентов современного вуза.

Это означает перевод научно-исследовательской деятельности студентов на новый качественный уровень образования в систему

высшей школы с учетом требований «Закона об Образовании в Российской Федерации», где находим: в ст. 10. «Закона» закреплено право граждан РФ на получение непрерывного образования (образование в течение всей жизни) и право на освоение образовательных программ различных видов, уровней и (или) направленности — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации; в ст. 12 «Закона» сказано о том, что образовательные программы, реализуемые вузом должны определять содержание образования с учетом разнообразных мировоззренческих подходов (реализация права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений), обеспечивающих формирование и развитие личности специалиста нового поколения в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

С общих позиций научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза реализуется в рамках преемственности всех этапов, уровней, способов и форм образовательного процесса вуза и внеаудиторной деятельности студентов способом самостоятельной работы и под руководством научного наставника. Всем своим существом она направлена на формирование устойчивой мотивации личности к инновационному пониманию процесса приобретения знаний, востребованных постиндустриальным высокотехнологичным производством материальных и духовных ценностей. Вследствие традиционной сущности образовательной парадигмы первоочередной задачей теории и практики образовательного процесса вуза в части развития научно-исследовательской деятельности студентов является разработка совокупности педагогических условий для эффективного воспроизводства научных, научно-технических, педагогических и научно-педагогических кадров.

Такой подход к рассмотрению научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза позволил:

- реконструировать представление о научно-исследовательской деятельности как о ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре не столько на уровне обыденного сознания субъекта, сколько на идеологическом и аксиологическом уровнях;

- представить сущность понятия «аксиологический потенциал личности и субъекта деятельности» рассмотреть на основе современной эпистемологии и этимологии ценностей, философской герменевтики образования: как процесс интерактивного включения студентов современного вуза в различные формы научно-исследовательской деятельности; как личностная ориентированная и ценностно-смысловая позиция студентов; как идеализированный результат, детерминированный целостным комплексом факторов, включающими в себя различные эффекты, в том числе: познавательный (мотив и стимул); субстанционный (диалог и полилог); хронологический (временные рамки и периоды изменения); финализирующий (целесообразность и стратегия); когнитивный (внутренняя позиция и направленность личности); эмоциональный (личностный смысл); рефлексивный (установка на деятельность как ценность);

- обратить внимание на то, что научно-исследовательская деятельность наравне с другими видами образовательной деятельности студентов обеспечивает развитие у них ценностно-смысловой сферы личности, ее индивидуальной, социальной и академической мобильности;

- процесс формирования у студентов вуза аксиологического потенциала средствами научно-исследовательской деятельности согласуется: с деятельностно-организационным, содержательно-аксиологическим, ценностно-оценочным этапами при опережающей психолого-педагогической поддержке студентов в этом процессе; с формами связи основных образовательных программ студентов, дисциплин по выбору и ключевыми компетенциями студентов как перспективы успешности в проектировании индивидуальных образовательных траекторий и принятия идеи непрерывного профессионального образования как значимой ценности; со способами мотивации студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью в образовательном процессе, находящей свое выражение в развитии ключевых компетенций как личного достояния студентов (цели и смыслы) и становлении индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности;

- в качестве концептуальных оснований формирования у студентов вуза аксиологического потенциала определены следующие

научные подходы: средовой — как собственный универсальный способ достижения социально значимых концептуальных педагогических целей; компетентностный — как путь модернизации научно-исследовательской деятельности студентов адекватной целям, критериям и процедурам, содержанию, формам, методам, средствам и способам проектирования индивидуальных образовательных траекторий в контексте федерального государственного образовательного стандарта нового поколения; личностно-ориентированный педагогический процесс, создающий условия для проявления личностных функций студентов: мотивации, выбора, смыслотворчества, самореализации, рефлексии и пр.; аксиологический как базовый подход и как способ познания, в основе которого лежит ценностное восприятие окружающей действительности, а критерием истинности восприятия выступают ключевые компетенции студентов и общечеловеческие ценности.

Установлено, что эффективность формирования у студентов вуза аксиологического потенциала посредством их активизированного участия в научно-исследовательской деятельности характеризуется: возрастающим интересом студентов к ценностям научно-исследовательской деятельности, что оптимизирует процесс самоопределения студентов; возможностью вычленения и решения личностно значимых проблем из числа актуализированных проблем образовательного процесса вуза

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г.Ананьев. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г.Асеев. М.: Мысль, 1976. 217 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В.Бондаревская // Педагогика. 1996. № 5. С. 72—80.
4. Бондырева С.К. Миграция (сущность и явление): миграция и смысл жизни [Текст] / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭ, 2004. С. 72—112; С. 151.
5. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] / Б.С.Гершунский // Педагогика. 2003. № 10. С. 3—7.
6. Ефремова Т.В. Толковый словарь. URL: <http://tolsklovar.ru/f2318.html> (дата обращения: 07.05.2013).

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н.Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

8. Ньюстром Д. Организационное поведение (гlossарий) / Д.Ньюстром, К.Дэвис. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary> (дата обращения: 10.12.2013).

9. Хьел Л. Глоссарий к «Теории личности» / Л.Хьел, Д.Зиглер. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/> (дата обращения: 07.10. 2013).

Е.С.Зубань., С.А.Цыплакова

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, характеризуются утратой духовно-нравственных ценностей: большинство граждан перестали сознательно принимать принципы и правила социального поведения, изменился смысл жизненных ориентиров, забыты традиции, долг перед обществом. Педагоги, родители, общественность справедливо обеспокоены возникшим кризисом духовности, нравственности личности, упрощением, внутренней жизни.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений — все это непосредственно зависит от принятия гражданином общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

На фоне происходящих событий особую актуальность приобретает проблема формирования ценностных ориентаций в отроческие годы, когда осуществляется переход от сознания к самосознанию, происходит формирование основы личности.

Проблему духовно-нравственного воспитания рассматривают в философском, педагогическом, психологическом аспектах.

Она рассматривалась в исследованиях Н.А.Бердяева, П.П.Блонского, В.В.Зеньковского, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, М.М.Рубинштейна и др. Философский аспект нравственных ценностей раскрывается в работах Г.Гегеля, И.А.Ильина, И.Канта, О.Г.Дробницкого, М.С.Кагана, В.П.Тугаринова. Психологические подходы, основанные на теории отношений (А.А.Бодалев, В.М.Мясищев), рассматриваются в работах Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Н.С.Лейтеса, В.Д.Шадрикова. Педагогический аспект раскрыт в исследованиях В.И.Андреева, Е.В.Бондаревской, В.А.Караковского, Б.Т.Лихачева, А.С.Макаренко, Н.Е.Щурковой.

Анализ литературы по данной теме показал, что с одной стороны духовно-нравственное воспитание рассматривается как стремление соединить религиозное и светское понимание духовности, с другой стороны нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность — на жизнь в ее высшем качестве — бытии человека. Множество подходов, различные точки зрения на понятие духовности расширяют проблемное поле, но не уточняют, как должен быть организован процесс духовно-нравственного воспитания в тех или иных условиях. В настоящий момент методологической основой является один документ — «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», но и он не дает ответа на вопросы: кто, каким образом и что будет воспитывать в детях.

Обращаясь к проблеме духовно-нравственного воспитания, необходимо помнить о том, что невозможно способствовать формированию и развитию человека, разложив процесс на части (интеллектуальное, эстетическое, нравственное, трудовое, физическое воспитание и т.д.), что целостность человека и проявление его человеческой сущности в любых видах деятельности возможны только на основе становления его целостного духовного мира.

Наиболее полное отражение принципы духовно-нравственного воспитания личности нашли в педагогических трудах К.Д.Ушинского и А.Н.Острогорского. Вся нравственная система, разработанная ими, основана на уважении личности ребенка, раскрытии его индивидуальных свойств, воспитании его в стремлении к деятельности и активности.

Выдающийся педагог В.А.Сухомлинский, разработав воспитательную систему о всестороннем развитии личности, вполне

обосновано считал, что ее системообразующий признак — нравственное воспитание. «Сердцевина нравственного воспитания — развитие нравственных чувств личности». Он говорил: если человека учат добру — учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу — все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать».

«Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни (И.Г.Песталоцци). Оно, по мнению Т.И.Петраковой, представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира». Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. Оно опирается на определенную систему ценностей, заложенную в содержании образования и актуализируемую определенной позицией педагога. Содержание духовно-нравственного воспитания является отражением важнейших измерений бытия человека, его отношений и деятельности в социуме, духовной сфере, природе, представленным в содержании образования. Помимо знаний и способов деятельности, оно включает опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения.

Таким образом, именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане поселка, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества.

Литература

1. Программа духовно-нравственного развития и воспитания учащихся православной школы при Карповской церкви Нижегородской Епархии / Сост. Зубань Е.С. Н.Новгород, 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сформированность профессиональной мотивации способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, их самостоятельности в учебной деятельности. Низкая удовлетворенность профессией резко снижает эффективность профессиональной деятельности, становится причиной текучести кадров, что приводит к отрицательным экономическим последствиям. В связи с этим особенно актуальной становится проблема формирования положительной профессиональной мотивации будущих учителей. Под профессиональной мотивацией будем понимать совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности.

Самым значимым в процессе формирования профессиональной мотивации является процесс актуализации, который непосредственно базируется на учебной деятельности студентов. Правильная организация этого этапа будет способствовать развитию перспективы профессиональной мотивации [2, с. 40].

Одной из задач для решения этой проблемы является поиск новых форм получения образования, среди которых можно выделить дистанционное обучение как новый способ реализации образовательного процесса, перехода от репродуктивного к активному способу освоения знаний, к образованию, основанному на конструктивной совместной деятельности всех участников учебного процесса. Дистанционное обучение обеспечивает максимальную активность студентов в процессе формирования профессиональных компетенций, так как последние формируются лишь в опыте собственной деятельности, при этом субъектами в интерактивном взаимодействии будут выступать преподаватели и студенты, а средствами осуществления будут являться электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д. [1, с. 40].

В педагогической литературе дистанционное обучение рассматривается как личностно-эмоциональное включение всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение. Дистанционное обучение представляет способ реализации содержания обучения с помощью определенной совокупности методов, средств и форм, направленных на организацию самоуправляемой, умственной деятельности студентов по формированию умений приобретать знания из различных источников, овладевать способами, приемами и методами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять в нестандартных ситуациях. При этом открываются огромные возможности совершенствования методики отбора теоретической и практической информации, планирования, организации, управления и контроля качества учебного процесса, повышения его эффективности [5].

Средства дистанционного обучения, по мнению исследователей, имеют следующие преимущества:

- возможность построения системы образования, обеспечивающей каждому студенту индивидуальную траекторию обучения;
- коренное изменение организации процесса познания путем его смещения в сторону системного мышления;
- создание системы управления информационно-методическим обеспечением;
- эффективную организацию познавательной деятельности студентов на основе личностно-ориентированного и индивидуализированного подходов [3].

При этом были выделены и классифицированы факторы, способствующие формированию профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа при обучении средствами дистанционных технологий [3, с. 63]. К ним относятся:

1) мотивационные — формирование потребности в овладении знаниями как важнейшего фактора принятия адекватных решений в условиях действительности; развитие внутренних побуждений: интереса, стремления познать новое, любопытства и любознательности посредством использования компьютера как инструмента, позволяющего значительно расширить иллюстративную базу любого предмета и мотивировать процесс его овладения;

2) содержательные — реализация возможностей деятельностного, личностно-ориентированного, модульного и системного подходов в процессе обучения посредством структурирования изучаемого материала в систему модулей с компьютерной поддержкой и их практического применения;

3) процессуальные — овладение в процессе обучения основными методами и приемами познавательной деятельности через организацию самостоятельной работы студентов посредством комплекса модулей и системой дистанционного обучения;

4) социально-психологические — учет возрастных особенностей и личностных качеств при помощи индивидуально-ориентированных планов обучения.

Деятельность студентов по усвоению предметного содержания в системе дистанционного обучения реализуется в виде некоторой последовательности технологических циклов: подготовительного, учебного, заключительного (Рихтер Т.В.). Автором рассмотрены также их структура и особенности:

1) подготовительный обеспечивает включение студентов в процесс дистанционного обучения на основе определения индивидуализированных целей деятельности, обеспечивает их комфортное вхождение в сетевой учебный коллектив и конструирование индивидуальных образовательных траекторий освоения учебного содержания;

2) учебный цикл отражает структуру деятельности. Он предполагает обязательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, усвоение студентами информационного содержания, осуществление контроля и диагностики с целью коррекции дальнейшей траектории обучения;

3) заключительный цикл ориентирован на проверку достигнутого уровня сформированности системы новых знаний, умений и навыков [5, с. 47].

Таким образом, активная, совместная с преподавателем учебная, в том числе и поисковая, деятельность студента средствами дистанционного обучения позволяет формировать профессиональное мышление будущего учителя и положительно влияет на повышение профессиональной педагогической мотивации.

Литература

1. Полат Е.С. Дистанционное обучение. М., 2008. 176 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. М.: Академия, 2009. 192 с.
3. Рихтер Т.В. Модель дистанционного обучения информатике в системе подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2011». Вып. 4. Т. 12: Сб. науч. тр. SWorld. Одесса, 2011. С. 83—85.
4. Рихтер Т.В. Приемы развития познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов при обучении информатике средствами дистанционных технологий // Концепт. 2013. № 6. С. 46—50.
5. Рихтер Т.В. Разработка модели сетевой среды дистанционного обучения информатике студентов педагогического вуза // Концепт. 2013. Т. 3. С. 61—65.

А.С.Клычёва

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА

В настоящее время активно развиваются информационные технологии. Наука не стоит на месте, оснащая разные сферы деятельности, новыми изобретениями и проектами. Инновационный прогресс охватил и сферу образования. Все популярнее становится дистанционное обучение. Под дистанционным образованием понимается обучение с помощью образовательных технологий, которые позволяют получать образование на расстоянии. Министерством образования Российской Федерацией был издан приказ от 6 мая 2005 года, который гласит: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются, образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии педагогического работника и обучающегося...».

Чаще всего дистанционное образование проводится при использовании Интернета, реже используется почтовая система. Педагог строит обучение в так называемом «виртуальном классе», который ученик или студент может посещать, когда ему хочется или удобно. Для того чтобы учащемуся попасть в «виртуальный

класс», достаточно получить логин и пароль, которые выдаются после зачисления на обучение [1, с. 58].

Исследовав научную литературу, мы выяснили преимущества дистанционного обучения:

1. Учащийся имеет возможность выбора времени занятия, продолжительности и удобного места для занятия.

2. Индивидуальный подход к каждому обучаемому.

3. Возможность обращения к различным источникам учебной информации (электронные библиотеки, базы данных и т.д.), с большим количеством обучающихся.

4. Возможность использования новых информационных и телекоммуникационных технологий.

5. Учащийся имеет равные возможности на получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, а так же материальной обеспеченности обучаемого.

6. В учебный процесс включаются разнообразные учебные мультимедийные средства (видео и учебные аудио), текстовые материалы предусматривают систему тестирования и контроля знаний.

7. Положительно влияет на ученика, так как он самостоятельно планирует свою деятельность, развивает умение пользования компьютерными технологиями.

Дистанционное образование вошло в нашу жизнь сравнительно недавно. Именно поэтому ориентируется на лучший методический опыт, который включает в себя использование современных и высокоэффективных педагогических технологий, которые отвечают достижениям современного общества и образования в целом. Дистанционное обучение, по сравнению с традиционным, строится на инновационных подходах к обучению. Цель современных образовательных технологий — учить умению самостоятельно добывать нужную информацию, рассматривать проблемы, строить пути решения этих проблем [2, с. 93]. При этих условиях создания системы дистанционного обучения на первое место выходит педагогическое содержание его организации. Это не только отбор содержания для усвоения, но и структура учебного материала. Для этого необходимо знать, на каких концептуальных педагогических технологиях строить курс дистанционного обучения.

Характерной чертой дистанционного обучения, является гибкость и адаптивность обучающей системы [1, с. 65]

В дистанционном обучении используют следующие педагогические методы: обучение в сотрудничестве, технологии кооперативного обучения, метод проектов, технологии проблемного обучения, исследовательский метод [3, с. 142]. Подробнее остановимся на исследовательском методе в дистанционном обучении.

Исследовательский метод обучения лежит в основе проектной деятельности обучающихся, как в рамках обычных, так и телекоммуникационных учебных проектов. Главная идея исследовательского метода обучения реализуется в использовании научного подхода к решению учебных задач. Такая работа строится по логике проведения классического научного исследования, с использованием всех методов и приемов научного исследования, характерных для данной деятельности учащихся.

Главные этапы организации учебной деятельности при использовании исследовательского метода:

1. Определение темы исследования, предмета, или объекта.
2. Найти главную проблему и сформулировать ее. Перед учащимися ставится ряд проблем, которые они активно обсуждают и находят одну главную проблему. Актуальность и новизна проблемы поможет решить сформулированные проблемы.
3. Сформулировать гипотезу. Совместно с преподавателем учащиеся формулируют гипотезу исследования, которая поможет в поиске нужной информации.
4. Найти методы сбора и обработки данных, которые подтвердят выдвинутые гипотезы.
5. Собрать все данные. На данном этапе учащиеся проводят собственное исследование, обычно работают в малых группах. На этом этапе обсуждаются способы обработки данных и способы их оформления.
6. Обсуждение полученных данных. Полученные данные могут быть представлены преподавателю в различных формах: чат, веб-страница по теме, презентация и т.д.
7. Проверка гипотезы.
8. Сформулировать понятия, обобщения, выводы.
9. Составить заключение и выводы по работе.

Преподаватель ведет связь с учащимися при помощи переписки по Интернету. Эта форма работы очень часто используется при обучении учащихся по исследовательской или проектной методике. Материалы по исследовательской деятельности могут предоставляться преподавателю в виде телеконференции в режиме реального времени. А также учащийся может оставить все данные по исследовательской работе в одном из сайтов Интернета.

Дистанционное образование довольно новое введение в нашу жизнь. Научный прогресс движется вперед, поэтому мы считаем, что дистанционное обучение позволит строить учебный процесс в удобное для людей время, а это огромное преимущество. Дистанционное обучение позволит школе выйти на новый, качественный уровень обучения.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие / Андреев А.А. М.: ВУ, 1997. С. 58—65.
2. Гусев Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС // Начальная школа. 2013. № 5. С. 39—42.
3. Жесткова Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников // Акмеология. Научно-практический журнал. 2014. № 1—2. С. 80—81

М.И.Колдина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня организация научно-исследовательской работы студентов при очном обучении традиционно сводится к проведению научных студенческих семинаров, конференций, к выполнению учебно-исследовательских заданий, написанию курсовых и дипломных сочинений и проектов.

Система же дистанционного обучения позволяет организовать не только самостоятельную познавательную деятельность учащихся, оперативное и систематическое взаимодействие с преподавателем, но и групповую научно-исследовательскую работу по типу обучения в сотрудничестве, использовать проблемные, поисковые методы, что позволяет перенести акценты с

репродуктивных на творчески-познавательные методы учебной деятельности, которые и должны составлять основу дистанционного обучения [1, с. 15]

Система дистанционного обучения предполагает использование различных педагогических технологий, позволяющих реализовать творческие, исследовательские и игровые формы проектной педагогической деятельности, которая формирует основу научно-исследовательской работы студентов.

Среди педагогических технологий наибольший интерес для дистанционного обучения представляют те технологии, которые ориентированы на групповую работу учащихся, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, работу с различными источниками информации. Именно эти технологии предусматривают широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Также эти технологии наиболее эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения. Студенты получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов в различных областях знаний, осмысливать получаемые знания, в результате чего им удается формировать собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы бытия.

В последние годы технология исследовательской деятельности становится все более популярной в среде педагогов, управленцев и ученых. Проводятся многочисленные педагогические конференции, конкурсы исследовательских работ, конференции и турниры. Это связано с тем, что реализация исследовательского обучения более или менее успешно решает многие проблемы и задачи современного образования: развития исследовательской компетентности, творческого потенциала студентов и их учебной мотивации, преодоления недисциплинированности части студентов, профессионального самоопределения будущих специалистов и др. Исследовательское обучение должно быть направлено на решение именно названных проблем, а не на подготовку студента к взрослой жизни в науке. Последнее может выступать

лишь желаемым следствием при успешном решении первой важнейшей задачи — искренней заинтересованности учеников в собственной исследовательской деятельности.

Социальная и личностная значимость исследовательского обучения состоит в инициировании внутренней потребности ученика в исследовании, в том, что проблема, которую он исследует, является субъективно интересной и значимой для него.

Исследование понимается как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Исследовательское обучение — это процесс самостоятельного познания учащимися окружающего мира посредством изучения его объектов, процессов и явлений. По мнению М.В.Кларина, «это обучение, в котором учащийся ставится в ситуации, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) учителем» [3]. При этом в качестве содержания образования выступают не только учебные знания, но и способы исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность учащихся — это решение ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, имеющая целью построение учеником субъективно нового знания [3, с. 130].

Психологической основой исследовательской деятельности учащихся является их поисковая активность, которая присуща каждому человеку. Поисковая активность, в свою очередь, обуславливает исследовательское поведение. Исследовательская деятельность, в отличие от просто активности и поведения, является осознанной и целенаправленной, предполагает применение соответствующих культурных средств.

Исследовательское поведение человека не проявляет себя в типичных жизненных ситуациях, при решении стандартных жизненных и профессиональных проблем. Поисковый характер поведения человека имеет огромное значение при возникновении проблемных ситуаций, когда объективно невозможно решить задачу, удовлетворить потребность привычными способами и средствами. Объективная необходимость в исследовательском поведении актуальна, когда стоят новые и сложные задачи, когда необходимо работать с большими объемами разнородной

информации в режиме реального времени, когда требуются интуиция и творчество.

При этом человек может или изменить проблемную ситуацию (сделать ее не проблемной) или приспособиться к ней.

Во многих случаях невозможно точно спрогнозировать развитие проблемной ситуации, часто в жизни и в профессиональной деятельности проявляется неопределенность, которая пробуждает у человека поисковую активность и исследовательское поведение.

Поскольку каждый человек постоянно сталкивается с разнообразными бытовыми, профессиональными и глобальными проблемами, постольку актуально владение исследовательским методом, поисковыми способностями или, как принято говорить, исследовательской компетенцией.

Базисом исследовательской компетенции служат исследовательские способности (умения), которые проявляются в исследовательском поведении учащихся: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить опыты, делать выводы, структурировать материал, объяснять, доказывать и защищать свои идеи. В процессе осуществления исследовательской деятельности учащиеся создают новые для себя образовательные продукты (гипотезы, методы, средства, выводы) и посредством этого развивают свои творческие способности. Это повышает успешность человека в образовании и профессиональной деятельности, поскольку именно творческая личность, как отмечает Г.А.Засобина, является более конкурентоспособной [2, с. 124].

В процессе исследовательской деятельности развиваются творческое мышление, инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнерами, мотивация достижений, высокая работоспособность. Эти качества важны для личностной самореализации индивида.

Исследовательская деятельность является, по сути, деятельностью интеллектуально-творческой, поскольку в процессе ее осуществления субъект выдвигает новые идеи, создает новые знания, способы деятельности.

Исследовательский метод обучения очень часто лежит в основе проектной деятельности учащихся, как в рамках обычных,

так и телекоммуникационных учебных проектов. Основная идея исследовательского метода обучения заключается в использовании научного подхода к решению той или иной учебной задачи. Работа учащихся в этом случае строится по логике проведения классического научного исследования, с использованием всех методов и приемов научного исследования, характерных для деятельности ученых.

Основные этапы организации учебной деятельности при использовании исследовательского метода:

1. Определение общей темы исследования, предмета и объекта исследования.

При выборе темы большое значение имеет социальная, культурная, экономическая и т.п. значимость. Намеченная идея может быть корректно осознана только тогда, когда она будет рассмотрена в определенной системе знания, социального явления, экономической проблемы и т.д.

2. Выявление и формулирование общей проблемы.

Перед учащимися ставится ряд проблем, вопросов, обсуждение которых приведет к следующему шагу — формулированию на основе частных общей проблемы. Обсуждается актуальность и новизна исследования, которое поможет решить сформулированные проблемы.

3. Формулировка гипотез.

Учащиеся с помощью преподавателя формулируют гипотезу исследования, которая в дальнейшем служит им ориентиром в поиске необходимой информации. Гипотезы обычно формулируются в виде определенных отношений между двумя или более событиями, явлениями.

4. Определение методов сбора и обработки данных в подтверждение выдвинутых гипотез.

Чтобы определить наиболее эффективные методы сбора и обработки данных по данной проблеме, необходимо использовать элементы методики обучения в сотрудничестве. Работа в этом случае осуществляется в малых группах (по 3—4 учащихся). Учащиеся и преподаватель должны определить методы исследований (изучение первоисточников, анкетирование, интервью и пр.) и скоординировать их во времени. Также обсуждаются способы и источники получения информации, методика обработки информации.

5. Сбор данных.

На этапе сбора данных учащиеся проводят самостоятельные исследования или работают в малых группах. В процессе сбора данных они определяют способы обработки данных. Также определяются способы оформления результатов (научная статья в газету, журнал, сетевую конференцию, видеофильм, презентация в Интернет и пр.).

6. Обсуждение полученных данных.

Собранные материалы могут быть доложены преподавателю и другим учащимся группы в различной форме, о которой группа договорилась на предыдущем этапе исследования, например:

письмо-отчет на сетевой конференции;

чат;

Веб-страницы по теме;

аргументация;

ролевые игры, пр.

Вслед за презентацией данных группа обсуждает и анализирует представленную информацию.

7. Проверка гипотез.

Если представленные данные удовлетворили группу и преподавателя, наступает следующий этап исследования — проверка выдвинутых гипотез. Проблема и гипотезы вновь представляются всей группе. Выбираются лишь те гипотезы, которые имеют достаточно доказательные данные в ее подтверждение.

8. Формулировка понятий, обобщений, выводов.

Из совокупности собранных данных, понятий делаются обобщения на основе установленных связей, выдвинутых ранее гипотез, ставших утверждениями. Все они так или иначе фиксируются.

9. Применение заключений, выводов.

Учащиеся делают заключения о возможности применения полученных выводов в жизни своего города, поселка, страны, человечества и приходит к формулированию новых проблем (для настоящего времени, для будущего).

Литература

1. Загвязинский В.И. О комплексных прикладных исследованиях в образовании // Образование и наука, 2001. № 7. С. 14—21.

2. Засобина Г.А., Мухаммед В.С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Г.А.Засобина, В.С.Мухаммед. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-та, 1997. 187 с.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. М., 1994. С. 129—131.

Г.Н.Кукарская

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является владение языком как средством общения.

Одним из эффективных приемов в обучении общению являются коммуникативные игры. Как известно, коммуникативная игра — методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком.

Интервью является одной из форм организации речевой ситуации, которая используется в учебных целях, т.е. в основе интервью лежит организованное речевое общение обучающихся иностранному языку.

Так, нельзя не отметить в учебнике для журналистов *Professional English “Cambridge English for the Media”* наличие четкой системы упражнений по формированию навыков, а затем умений иноязычной речи, а также лексико-грамматического материала, подлежащего активному продуцированию.

В этой связи очень важна профессиональная направленность студентов, специализирующихся в области журналистики. Интервью является самым важным умением для репортера. Так, Крис Фрост в своей книге «Reporting for Journalists» выделяет несколько типов интервью [1]:

- The formal, arranged press conference interview.
- The one-to-one short interview.
- The vox pop.
- The profile interview.

Общим признаком этих типов интервью является задача опросить как можно больше участников с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения на поставленные вопросы.

Поэтому в коммуникативной игре-интервью общее направление должно идти от овладения иноязычной речевой формой к способности выразить с ее помощью некоторое содержание. Рассматриваемый принцип лежит в основе дифференциации типов упражнений: тренировочных — I тип; коммуникативных (речевых) — II тип.

Назначение упражнений I типа — активизация языкового материала, результатом упражнений II типа должна быть операционная готовность включения в коммуникацию.

Цель упражнений I типа — целенаправленная активизация языкового материала; результат — владение лексическими, грамматическими единицами или целыми предложениями.

Цель упражнений II типа — конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении коммуникативных задач.

На основе исследования процесса становления речевых умений сформулированы следующие требования к коммуникативным упражнениям:

- сообщать информацию, поделиться которой может стать их реальной потребностью;
- стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта;
- создавать ситуации для речевого общения;
- строиться на проработанном и достаточно усвоенном учащимися языковом материале;
- обеспечить естественное речевое поведение учеников в соответствии с их социально-коммуникативной позицией, ориентировку в коммуникативной общности беседующих для выбора темы разговора, его направления.

По признаку условности (по Скалкину В.Л.) речевого стимула коммуникативные упражнения делятся на:

- 1) условно-мотивированные (направленная беседа)
- 2) реально-мотивированные (дискуссия, комментарий) [2].

В условно-мотивированных упражнениях речевой стимул носит искусственный, учебный характер, ему присущи черты тренировочных упражнений.

В реально-мотивированных упражнениях мотивация речевых актов является высокой, приближается к естественным условиям общения.

Интервью делится на 2 этапа: подготовительный и проведение самого интервью.

Подготовительный этап предполагает соблюдение следующих правил:

- 1) уточняются все возможные данные о человеке, у которого берется интервью;
- 2) планируются вопросы, включая: кто? что? где?
- 3) учитывается потребность аудитории;
- 4) спрашивающий не должен проявлять особой внешней заинтересованности и не выражать своего отношения;
- 5) если интервьюируемый не понимает вопроса, его следует задать еще раз;
- 6) последний вопрос должен носить подытоживающий характер, т.е. следует выделить наиболее важные положения.

Итак, при проведении этой коммуникативной игры учитываются:

- a) требования программы по английскому языку;
- б) сфера деятельности обучаемых.

Исследовав учебник *Professional English "Cambridge English for the Media"*, следует отметить, что в нем содержится достаточное количество тренировочных и коммуникативных упражнений для проведения интервью [3]. Например:

- *In pairs, discuss the following questions.*
- *Fill in the missing information.*
- *Look at the following jumbled sentences from the interview. Put the words into the correct order to form the questions.*
- *The phrases are taken from the interview. Complete the following table.*
- *In pairs, plan and role-play an interview. Use the following question words and phrases to help you. Swap roles and practice again.*

Таким образом, интервью следует рассматривать как учебную коммуникацию, которая носит мотивационный характер, поскольку у студентов (направления «Журналистика») появляется возможность убедиться в действенности имеющихся у них знаний.

Кроме того, в интервью осуществляются многие дидактические принципы: связь теории с практикой, активностью и сознательностью в обучении.

Литература

1. Frost Cris. Reporting for Journalists (Media Skills). 176 с.
2. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М.: Просвещение, 1993.
3. Ceramella N., Lee E. Cambridge English for the Media. Professional English. Cambridge, 2012. 112 с.

И.В.Лебедева, В.Г.Горлова

ИНТЕГРАЦИЯ КЕЙС-МЕТОДА И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Компетентностно-ориентированный подход, принятый в современной системе подготовки специалиста, предполагает формирование профессиональных качеств и умений, необходимых для анализа и принятия эффективных решений в короткие сроки. Педагогическому образованию отводится особая миссия по развитию таких способностей у будущих педагогов в структуре подготовки к различным видам педагогической деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по психолого-педагогическому направлению требуют формирования компетенций в научно-исследовательской деятельности и, в частности, овладения технологиями решения педагогических ситуаций и задач разного уровня. В данном контексте наиболее современной и популярной является кейс-технология, которая используется в подготовке специалистов любого профиля и считается признаком современности обучения. Известно, что кейс-технология призвана развивать прежде всего аналитические компетенции обучаемых. Особенно важным достоинством данной технологии является ее проблемный характер, т.к. кейс неизбежно содержит в себе проблему, требующую разрешения. Особенностью кейс-технологий является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

Содержание аналитической деятельности можно представить следующим алгоритмом: 1) осуществление проблемного структурирования (выделение проблем ситуации, их типологии, последствий и т.д.), 2) определение структуры ситуации (функции, взаимодействия со средой), 3) установление причин, которые привели к данной ситуации, и последствий ее разворачивания, 4) диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование, 5) построение системы оценок ситуации, условий, последствий, действующих лиц, 6) подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего, 7) выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц, 8) разработка программы деятельности. [1, с. 54—55]. Ситуационная задача, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, ситуационно-ролевая игра, метод дискуссии и др. служат одной цели — сформировать у будущего специалиста навыки профессионального решения реальных проблем, с которыми он может столкнуться в практике. В данном контексте стоит выделить *преимущества* кейс-метода в обучения студентов. Данный метод: дополняет теоретический курс комплексом многоуровневых практических задач; дает возможность проанализировать и изучить сложные и значимые вопросы в благоприятной среде (тренинг, групповая работа, аудиторные и домашние индивидуальные задания и т.д.); коммуникативная природа кейса процессуально и ресурсно обеспечивает личностное и профессиональное самоопределение и самостановление будущего специалиста. Таким образом, в подготовке специалиста в области образования кейс-метод играет особо важную методическую роль: позволяет осознать специфику педагогической деятельности, детально и всестороннее рассмотреть ситуации «живого» педагогического процесса, представить себя в роли педагога, от которого зависит решение профессиональных ситуаций. В педагогическом кейсе могут быть представлены разные *виды ситуаций*:

— *ситуация-проблема*: описание проблемной ситуации, для которой нужно найти решение или прийти к выводу о его невозможности;

— *ситуация-изложение*: рассказ о явлении, проблеме, перечисление конкретных фактов, которые нужно проанализировать;

- *ситуация-оценка*: описание ситуации, выход из которой уже найден, и нужно провести критический анализ принятых решений;
- *ситуация-иллюстрация*: описание (или визуализация) конкретного примера по изучаемой теме, пояснение причин возникновения ситуации и процедуры ее решения;
- *ситуация-упражнение* (практическая задача): описание принятых решений, действий, на основе которых нужно выполнить заданное практическое задание;
- *ситуация-конфликт*: описание противоречия, для которого необходимо найти решение [2, с. 109].

Несомненным достоинством кейс-технологий в профессиональном образовании является возможность использования ее условиях заочного обучения и магистерской подготовки. Так, в заочной форме подготовки бакалавров психолого-педагогического направления, обучающихся в НГПУ, использование кейсов является приоритетным методом практической работы со студентами. Он используется не только в виде аудиторных заданий, который предполагает решение кейс-ситуаций на занятиях, но и в условиях самостоятельной подготовки. Для этой работы используются, как правило, кейсы разной содержательной направленности, например: диагностика личности; проектирование содержания и отбора способов деятельности педагога, выбор методов взаимодействия с учениками, организация деятельности учащихся, формирование общественного мнения коллектива и т.д.

Особую важность в подготовке специалиста образовательной сферы кейс-метод имеет в освоении программ обучения социальных педагогов. Известно, что спектр деятельности социального педагога обширен и не ограничивается форматом школьных проблем, поэтому приобщение студента к решению различного рода профессиональных задач является приоритетным. Стоит отметить, что в строгом понимании категории «задача» и «проблема» рядоположены, но не равновелики. Поэтому педагогически целесообразным является постепенное приобщение студентов к работе над кейсами на занятии. Необходимо отметить, что при кажущейся простоте (внешняя привлекательность, «жизненность» описываемых событий, интересная, порой необычная подача материала кейса) данный метод является сложной технологией, он требует особой подготовки со стороны преподавателя

и серьезного интеллектуального напряжения со стороны обучающихся. В силу этого специалисты в составлении ситуационных задач распределяют их на уровни. Так, А.Н.Галагузов выделяет 4 вида социально-педагогических задач, которые распределяет по принципу усложнения: задачи элементарных моделей проблемных ситуаций, простых моделей проблемных ситуаций, усложненных моделей проблемных ситуаций и сложных моделей проблемных ситуаций [3, с. 61]. Для сравнения приведем примеры задач 1-го и 4-го уровней.

Уровень 1: «В школе организовалась группа из подростков 14—16 лет, которые вне школы проводят вместе время. Самому младшему 14 лет. Еще недавно он имел примерное поведение, хорошо учился и считался «благополучным». Теперь он поздно возвращается домой, забросил учебу и спорт, от него часто пахнет спиртным. Вопросы: Кто является объектом для социального педагога в данной ситуации? В каких видах помощи нуждается семья подростка? Возможные ответы: 1. Социальный педагог должен определить причины алкоголизации подростка как в семье, так и в школе 2. Разработать рекомендации родителям подростка по коррекции его поведения. [3, с. 63]

Уровень 4: «А.С.Макаренко пишет: «В колонии имени Горького у меня был воспитатель Иван Петрович Городич. Он что-то не так сделал в походе. Я спрашиваю: «Кто дежурный? 5 часов ареста! — «Есть 5 часов ареста!» — слышу голос Ивана Петровича. Он просидел 5 часов под арестом, а когда арест закончился, ребята стали его качать. За что? За то, что как все подчинился приказу». Вопросы: Как вы относитесь к наказанию воспитателя в присутствии коллектива воспитанников? Приемлемо ли такое решение с точки зрения педагогики сотрудничества? Как бы вы поступили в данной ситуации с позиции руководителя (воспитателя)?» [3, С. 115—116].

Известно, что в условиях заочного обучения, когда встреч студентов с преподавателями не очень много и они, как правило, носят консультативно-обучающий характер, особое значение приобретают возможности дистанционных методов. В условиях системы e-learning, развивающейся в вузе, проблемы освоения кейс-технологии значительно сокращаются, т.к. создание специальных электронных курсов, учебников, блоков тестовых и иных

контрольных заданий позволяют обучающимся вовремя познакомиться с необходимым материалом, проверить свои возможности и уровень усвоения содержания. Неоценимую роль в плане преподавательского знакомства студентов с изучаемым курсом играют блоги преподавателей. Здесь целесообразно размещать материалы (презентации, вводные лекции, опережающие задания, ссылки на литературу и т.д.), которые создают базу для последующего активного освоения профессиональных знаний, умений, компетенций. Возможности дистанционного обучения позволяют студентам работать с разноуровневыми кейсами самостоятельно. Кейсы могут быть представлены в текстовом варианте и с помощью видеозаписи. Например, в подготовке педагогов разных специальностей и социальных педагогов используются видеозаписи уроков, внеклассных мероприятий, интервью, бесед с учителями, родителями, занятий с детьми, материалов педагогических практик и т.д. Важным источником видеозаписи могут быть интернет-материалы, которые позволяют представить практически любую профессионально значимую ситуацию в виде кейса. При удачном подборе видеозаписей кейс будет более наглядным и достоверным. Таким образом, использование кейс-технологии в условиях дистанционного обучения приобретает несомненные достоинства, а именно: индивидуально-личностный подход в обучении, возможности глубокого самостоятельного постижения материала студентом, своевременной консультации с преподавателем, оптимальные возможности для профессиональной самореализации личности, развитие умений учебно-познавательной и исследовательской деятельности, воспитание ответственности за результаты своей учебной работы.

Литература

1. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
2. Зверева Н.М., Николина В.В., Деменева Н.Н. Преподавателю вуза: практическая педагогика / Н.М.Зверева, В.В.Николина, Н.Н.Деменева. Н.Новгород, 2012. 162 с.
3. Галагузов А.Н. Социально-педагогические задачи: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А.Н.Галагузов, М.А.Галагузова, И.А.Ларионова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. 191 с.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Модернизация высшего профессионального образования и переход на новые образовательные стандарты, предполагающие активную самостоятельную работу студентов, требуют поиска механизмов управления качеством подготовки будущих специалистов. Это особенно актуально в контексте дистанционного обучения, которое в последнее время приобретает все большее распространение.

Современные дистанционные технологии, различающиеся непосредственным техническим решением и видами обратной связи, достаточно многообразны. Так, например, И.В.Кузьмин выделяет среди них следующие: кейс-технологии (подготовленные преподавателем материалы передаются учащимся на электронных носителях); сетевую технологию (электронные образовательные ресурсы, размещающиеся в Интернете); интернет-коммуникативную организацию тестирования студентов; интернет-коммуникативную организацию дополнительной самостоятельной работы студентов; телекоммуникационную (телевизионно-спутниковую) технологию: занятия проводятся в режиме телеконференций [1, С. 230—231].

Специфической чертой дистанционного обучения является целенаправленная контролируемая самостоятельная работа студентов. В связи с этим особое значение в процессе организации данного вида обучения приобретает разработка современных оценочных средств. Комплексным измерителем знаний, умений, навыков обучающихся может служить рейтинг, который представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности. Определение рейтинга студента повышает уровень его мотивации в процессе самостоятельной деятельности, активность при освоении учебных программ и компетенций, что в конечном итоге способствует улучшению качества общекультурной и профессиональной подготовки.

Рейтинг также способствует получению научно обоснованной информации об уровне и качестве подготовки студентов,

а рейтинг-план, составляемый преподавателем, отражает виды учебной деятельности обучающихся. По результатам выполнения заданий, обозначенных в рейтинг-плане, можно судить о том, насколько сформированы необходимые компетенции.

Овладению ключевыми компетенциями в процессе дистанционного обучения во многом способствует использование интеграционных технологий, что помогает студенту осмысливать изучаемую дисциплину в контексте общей профессиональной подготовки, повышает уровень учебной мотивации и исключает дублирование материала, подлежащего усвоению.

Например, студенты, обучающиеся по направлению 050700 — «Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»», в результате изучения дисциплины «Русский язык с основами языкознания» должны использовать полученные систематизированные теоретические и практические знания при решении профессиональных задач, владеть основами профессиональной культуры. В связи с этим для усиления профессиональной направленности представляется рациональным углубленное изучение таких разделов дисциплины, как «Фонетика» и «Орфоэпия».

Учебный план по профилю «Логопедия» предполагает изучение ряда дисциплин, для которых предмет «Русский язык с основами языкознания» является базовым. Связь некоторых элементов содержания смежных дисциплин показана в таблице 1.

Таблица 1

Дисциплина	Дидактические единицы
Русский язык с основами языкознания	Язык и речь. Уровневая структура языка. Фонетика. Артикуляционная классификация звуков русского языка. Интонация. Основные типы интонационных конструкций. Фонология. Орфоэпия. Лексикология. Морфемика и словообразование. Морфология как грамматическое учение о слове. Синтаксис. Основные единицы синтаксиса.
Логопедия	Фонетико-фонематические нарушения речи. Нарушение темпа речи.
Психолингвистика	Язык, речь, речевая деятельность. Освоение ребенком звукового строя речи (гласных и согласных фонем, слоговой структуры слов, интонационных конструкций). Овладение морфологическими категориями существительных, прилагательных, глаголов. Усвоение синтаксических структур. Усвоение лексических единиц.

Логопедические технологии	Строение и функционирование артикуляционного аппарата. Голосовые и звукопроизносительные характеристики устной речи. Организация и проведение обследования по разделам: звукопроизношение, фонематическое восприятие, интонационное восприятие, слоговая структура слова, словарный запас, словообразование, грамматический строй речи.
Методика преподавания русского языка (специальная)	Обучение произношению: формирование звуковой и ритмоинтонационной стороны речи. Преподавание фонетики, графики, лексикологии, словообразования, морфологии, синтаксиса, орфографии, пунктуации.

Из данной таблицы следует, что для перечисленных в ней дисциплин характерно сходство содержательных элементов, которое может послужить основой для разработки и внедрения интеграционных технологий в учебно-педагогическую практику.

В процессе дистанционного обучения особое значение приобретает определение цели, содержания и форм различных видов контроля. Так, например, текущий контроль позволяет преподавателю получить первичную информацию о ходе усвоения отдельных элементов содержания учебной дисциплины. Данный вид контроля выполняет ряд взаимосвязанных функций: обучающую (способствует активизации работы студентов по усвоению знаний); диагностическую (позволяет выявить степень усвоения учебного материала и корректировать учебно-воспитательный процесс); воспитательную (требует от студентов умения самостоятельно планировать свою деятельность, развивает стремление совершенствовать свои умения и навыки).

После изучения раздела дисциплины осуществляется рубежный контроль, по результатам которого определяется возможность дальнейшего продвижения студента по изучаемой дисциплине.

Для того чтобы оценить в баллах все виды деятельности, используется рейтинговая шкала. При ее построении учитывается степень сложности предлагаемых заданий (от заданий репродуктивного характера до творческих). Данная шкала находит отражение в рейтинг-плане по дисциплине, при составлении которого особое значение приобретает определение основной дидактической цели различных видов деятельности.

Приведем примеры заданий, связанных с изучением разделов «Фонетика» и «Орфоэпия»:

— задания, нацеленные на приобретение, закрепление и уточнение знаний (например, тестирование, контрольная работа, конспект, реферат, анализ научной и справочной литературы по соответствующим разделам);

— задания, ориентированные на формирование умений и навыков практического характера (например, работа с орфоэпическим словарем при устранении орфоэпических ошибок; анализ собственной речи и речи окружающих с точки зрения соответствия современным произносительным нормам; задания, связанные с описанием звуков, образованных разной артикуляцией; задания, требующие умения оценивать благозвучие речи (на материале художественного текста); задания, предполагающие устранение стилистических недочетов в звуковой организации речи);

— задания на формирование творческих способностей, развитие умения применять знания при решении практических задач профессионального характера (например, разработка фрагмента занятия для детей, имеющих отклонение в речевом развитии; подбор дидактического материала к такому занятию).

Выполнение подобных заданий способствует формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

При составлении рейтинг-плана преподаватель определяет как виды учебной деятельности, так и число заданий за семестр, минимальную и максимальную сумму баллов за конкретное задание, сроки отчетности, формы текущего и рубежного контроля, осуществляемого после изучения различных дидактических единиц. Содержание рейтинг-плана находит отражение в таблице 2.

Таблица 2

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы		Сроки отчетности
			Мин.	Макс.	

В процессе работы по рейтинговой системе преподаватель может столкнуться с рядом проблем, важнейшие из которых связаны с управлением самостоятельной работой обучающихся,

с оптимальным распределением времени на выполнение различных заданий, с регулярностью начисления баллов.

Организация учебного процесса в соответствии с компетентностным подходом к обучению диктует возможные пути решения данных проблем. Так, представляется рациональным предлагать составление графика самостоятельной работы каждому из студентов, выполнение заданий в микрогруппах, проведение самоконтроля и взаимоконтроля.

Применение информационно-коммуникационных технологий в контексте дистанционного обучения создает благоприятные условия для осуществления индивидуального подхода к каждому обучающемуся, дифференциации учебных заданий с учетом степени их сложности, а также способствует выбору индивидуальной образовательной траектории студентом. При этом рейтинговую систему качества подготовки будущих специалистов можно рассматривать как средство эффективного управления самостоятельной работой студентов при условии дистанционированности образовательного учреждения и обучаемых.

Литература

1. Кузьмин И.В. Гуманитарные дисциплины в современном E-learning-пространстве: аудиторные электронные лекции // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: виды, принципы, приемы: Сб. материалов V Международной научно-практической конференции: В 3-х т. Т. 1 / Под ред. Н.Ю.Русовой. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. С. 229—235.

О.В. Нефёдов

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Рациональная концепция обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов должна учитывать все факторы, влияющие на успешность овладения иноязычной коммуникативной компетенцией уровня соответствующего международному стандарту. Мы полагаем, что в условиях обучения вне аутентичной среды

рациональный подход к обучению должен быть основан на следующих принципах:

1. Принцип рационального сочетания компонентов содержания обучения.

При определении основных положений рационального подхода к обучению студентов-нелингвистов следует уточнить компонентный состав содержания обучения иностранному языку и разработать современные средства и методы обучения в соответствии с личностно-ориентированной парадигмой образования [6, С. 42—48]. Относительно обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов изменения должны коснуться следующих аспектов содержания: материального аспекта содержания обучения (единицы языка и речи); идеального аспекта содержания обучения (темы, проблемы, предметы речи); процессуально-деятельностного аспекта содержания обучения (речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач; мотивационного и ценностно-ориентационного аспекта содержания обучения (чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания) [1, С. 2—6].

Характер и объем содержания обучения на конкретном этапе должен учитывать стартовый уровень обученности и специфику профессиональной подготовки будущего специалиста. Поскольку студенты-первокурсники имеют разный уровень языковой подготовки, на начальном этапе обучения следует уделить особое внимание формированию лингвистической компетенции. Владение студентами лингвистической компетенцией, является основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая, как известно, имеет многокомпонентный состав: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная, прагматическая компетенции [5, С. 1—4].

Рациональная методическая концепция требует разработки рациональных средств обучения. Мы полагаем, что таким средством обучения может быть электронный учебник, построенный по принципу гипертекста, который позволяет рационально организовать учебный материал. Гипертекст считается универсальной технологией, использование которой не зависит от специфики образовательной области. Практика обучения иностранным языкам

показывает, что овладение материалом, организованным в учебнике по принципу гипертекста, удобно для восприятия и оказывает положительное влияние на запоминание. Методическая организация материала на основе гипертекстовой технологии создает реальные условия для реализации дифференцированного, индивидуального подхода к обучению студентов с учетом их способностей и возможностей, а также способствует развитию потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии [4, С. 106—110].

2. Принцип учета разноуровневой языковой подготовки студентов-первокурсников.

Практика преподавания иностранных языков на начальном этапе в нелингвистическом университете показывает, что для многих студентов овладение даже программным минимумом является затруднительным, поскольку уровень владения иностранным языком является ниже базового, определенного федеральным государственным стандартом среднего общего образования. Это объясняется тем, что последние годы учебы в общеобразовательной школе все усилия учащиеся направляют на изучение тех предметов, которые будут выбраны ими для сдачи Единого Государственного Экзамена с целью поступления в избранное высшее учебное заведение. В перечень предметов для сдачи ЕГЭ учащихся, поступающих в нелингвистические университеты, иностранный язык, как правило, не входит и, поэтому его изучению не уделяется должного внимания.

В связи с чем, для начального этапа обучения следует разработать инновационные средства обучения, позволяющие студенту на этом этапе обучения достичь базового уровня владения иностранным языком, соответствующего требованиям программы и повышенного уровня для студентов, ставящих перед собой более высокие цели.

3. Принцип рационального сочетания аудиторной и самостоятельной работы.

При реализации образовательного процесса в высшей школе возникают трудности, вызванные существенным изменением соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы в сторону увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу студентов. В условиях начального этапа обучения не следует забывать об одной из приоритетных тенденций высшего профессионального

образования — тенденции к самообучению. Аудиторная работа должна быть ориентирована на обучение студентов базовым компетенциям, позволяющим в дальнейшем приобретать знания самостоятельно в соответствии с реальными потребностями в социальной и профессиональной деятельности.

В связи с чем, для эффективной самостоятельной работы студентов следует создать все необходимые условия, учитывающие разный уровень языковой подготовки студентов, их прагматические интересы, мотивацию. Другими словами, мы должны обеспечить студентов информационным материалом и обучающими средствами, повышающими уровень владения лингвистической компетенцией (фонологической, лексической, грамматической); рационально распределить информационный материал, изучаемый материал и обучающие средства в соответствии с содержанием каждого модуля учебника; создать банк контрольно-измерительных материалов для самоконтроля и самообучения.

При организации аудиторной и самостоятельной работы важным представляется учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, которые влияют на процесс овладения иностранным языком.

Подчеркнем, что в самостоятельной деятельности проявляется автономия студента, поэтому одним из приоритетных принципов рациональной методической концепции должен стать принцип учета автономии студента.

4. Принцип учета автономии студента.

На каждом уровне образования студент планирует свою образовательную траекторию, обусловленную мотивом, направляющим деятельность студента на достижение своей цели. Для того чтобы помочь студенту достичь своей цели, необходимо повысить уровень его учебной автономии.

Автономная личность понимается как субъект активности, способный быть целеполагающим, ответственным при осуществлении принятых самостоятельно решений, обладающий «внутренними резервами», детерминирующими собственное развитие и рассматривается в следующих аспектах: саморегуляция и самодетерминация личности студента, реализующиеся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия; самоактуализация,

предполагающей присутствие осознанной ответственности за свои действия, поступки, понимание индивидом значимости своей личности и постоянное стремление к собственно личностному развитию; самоконтролирование, заключающееся в самостоятельности, независимости и активности студента в достижении поставленных целей, в осознании необходимости личностного роста [2, С. 13—46].

Рациональный подход к обучению предполагает создание всех необходимых условий для повышения уровня учебной автономии студента. Проявлению автономии студента в учебном процессе должны способствовать современные средства обучения, разработанные в контексте рационального подхода и основанные на социальном взаимодействии между преподавателем и студентом. Поэтому при определении методов и средств обучения представляется важным учитывать особенности студенческого возраста, тип интеллекта студентов, их когнитивные стили.

В студенческом возрасте резко активизируется ценностно-ориентационная деятельность, выступающая в виде единства взглядов, отношений, одобрения целей выполняемой деятельности. Студент, как субъект учебной деятельности, не просто строит общую картину мира, но вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. «Поэтому в его умственной деятельности сочетаются активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность. В этом возрасте отмечается улучшение коммуникативности, большая дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции» [3, С. 98—105].

Поэтому мы полагаем, что методические решения — организация учебного материала, использованные методы, приемы, способы и средства должны опираться на базовый уровень содержания обучения, преломляться через призму личности обучаемого и его будущих профессиональных интересов, через его внутренний и внешний контекст.

Литература

1. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2—6.

2. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. Современная психология мотивации / Д.А.Леонтьев / М.: Смысл, 2002. С. 13—46.
3. Щербакова М.В. Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуально-личностных особенностей студентов // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2005. № 1. С. 98—105.
4. Нефёдов О.В. Обучения языкам в мультикультурной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 8—2 (38). С. 106—110.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. С. 1—4.
6. Watson S.L. & Reigeluth C.M. The learner-centered paradigm of education // Educational Technology. 2008. № 48 (5). P. 42—48.

Л.Л.Николау

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сегодня обществу требуются профессионалы, способные творчески подходить к рассмотрению и решению вопросов, задач и проблем, умеющие сравнивать, анализировать, исследовать, находить выход из нетипичных ситуаций. В полной мере это относится к подготовке будущих учителей начальной школы в условиях вуза, одно из направлений которой — формирование их исследовательской компетентности.

Понятие «исследовательская компетентность» ученые рассматривают с различных позиций. В рамках системного подхода исследовательская компетентность есть «составляющая профессиональной компетентности» (В.А.Адольф, Л.А.Голубь, А.А.Деркач, В.С.Лазарев, Т.А.Смолина и др.), «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б.С.Гершунский, В.В.Лаптев и др.).

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальной школы, выражающееся в овладении им универсальными учебными действиями, исследовательскими знаниями, умениями и первоначальным опытом деятельности как образовательными результатами их исследовательской деятельности в условиях вуза является чрезвычайно важным. Современной начальной школе необходим учитель, обладающий готовностью

и способностью к выполнению исследований в области конкретных учебных предметов, готовый к формированию исследовательских умений учащихся.

На факультете педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г.Шевченко особое внимание уделяется формированию исследовательских компетенций будущих учителей начальных классов. Решение этой задачи осуществляется при помощи всех дисциплин, изучаемых в университете. Безусловно, исследовательские компетенции формируются и в процессе изучения курса «Методика обучения математике в начальной школе».

Основой формирования данной компетенции при изучении курса «Методика обучения математике в начальной школе» служат следующие положения:

— объектом исследования в методике преподавания математики служит процесс обучения математике в начальной школе, в котором можно выделить четыре основных взаимосвязанных компонента: цель, содержание, деятельность учителя и деятельность учащихся; предметом исследования может являться каждый из компонентов этой системы, а также те взаимосвязи и отношения, которые существуют между ними;

— исследования, проводимые студентами, связаны с эффективной обработкой информации, умениями ориентироваться в предметном содержании методической деятельности, решать профессиональные задачи, используя компьютерные технологии;

— учебно-исследовательская деятельность студентов нацелена на развитие у них познавательного интереса, развитие математического мышления, подготовку к использованию исследовательского подхода в обучении математике младших школьников;

— при изучении методики преподавания математики в начальной школе у будущих учителей должны формироваться умения необходимые учителю для проведения исследования в полном объеме: постановка проблемы и задач, сбор необходимой информации, выдвижение гипотезы и ее проверка, оформление результатов поисковой деятельности в виде доклада, реферата, курсовой работы, дипломного проекта.

Исследовательская компетентность будущих педагогов при изучении курса «Методика обучения математике в начальной

школе» организуется нами поэтапно, в различных видах деятельности. Первоначально студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, в которой моделируются действия учителя, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального процесса обучения математике в начальной школе, отношений занятых в нем людей при использовании таких активных форм, как деловая игра, мозговая атака и т.д. В ходе учебно-профессиональной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, написания рефератов, курсовых работ, составления планов уроков, анализа различных уроков и др. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта исследовательской деятельности в педагогической практике, написанием квалификационной работы.

Временная структура выполнения учебного исследования, соответствующая временной структуре реализации научного исследования, включает фазы проектирования, технологическую и рефлексивную, разбиваемые на стадии и этапы, (выявление противоречия, формулирование проблемы, определение целей, выбор критериев, построение модели (гипотезы), оптимизацию, декомпозицию, построение программы, технологическую подготовку, реализацию модели (теоретический или эмпирический этап), апробацию и оформление результатов, рефлексию).

Одним из основных средств формирования исследовательских компетенций будущих учителей при изучении дисциплины «Методика обучения математике в начальной школе» являются различные учебные исследовательские задания. Учебные задания рассматриваются нами как многоаспектное методическое понятие: средство усвоения теоретических знаний, носитель практических навыков и умений, способ организации и управления учебно-познавательной и исследовательской деятельностью студентов, средство контроля над усвоением содержания обучения. Нами составлена система исследовательских заданий, которая используется не только на лекциях и практических занятиях, но и при организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов на педагогической практике и написании курсовых проектов.

Характер заданий для самостоятельной исследовательской деятельности различен. Предлагая их студентам, мы стараемся учитывать уровень их профессиональной компетенции.

Решение исследовательских заданий дает возможность студенту самостоятельно найти ответы на следующие вопросы:

— С какой целью обучать детей математике?

— Каким должно быть содержание математического образования в соответствии с поставленными целями?

— В какой последовательности расположить вопросы содержания, чтобы учащиеся могли сознательно усваивать их, эффективно продвигаться в своем развитии и формировании универсальных учебных действий?

— Какие способы организации деятельности учеников (а также технологии, методы, приемы, средства и формы обучения) следует применять для этого?

— Как обучать детей с учетом их психологических особенностей?

В процессе выполнения исследовательских заданий у будущих учителей начальных классов формируются следующие умения и навыки:

— свертывание и развертывание информации;

— обзор, компоновка и обобщение информации;

— выдвижение гипотез;

— изучение опыта педагогов и других работников школы;

— определение возможных путей решения выделенной педагогической проблемы;

— адаптация информации к возможностям обучающихся;

— анализ основных тенденций развития образования;

— конструирование учебных задач;

— анализ содержания учебников и учебно-методической литературы;

— составление инструктажа к выполнению задания;

— разработка дополнительных заданий, вопросов и подсказок для помощи ученику в учении;

— структурирование материала, включаемого в урок;

— построение системы усложняющих задач по теме;

— разработка технологии изучения любой темы из курса математики для начальных классов;

- составление обучающих и контролирующих программ для компьютерного обучения;
- построение алгоритма решения методических задач некоторого класса;
- организация исследовательской работы младших школьников;
- конкретизация научных положений;
- применение полученных знаний и освоенных способов действий в дальнейшей работе;
- осуществление самоконтроля;
- воплощение на практике оптимального способа решения педагогической проблемы посредством опытно-экспериментальной работы и др.

Осведомленность студента, его заинтересованность позволяют всемерно использовать активные педагогические технологии. Среди них обучение в сотрудничестве, диалогизация учебного процесса, проблемное обучение, технология создания проектов, технология деловой игры и пр.

Активное использования информационных технологий приводит к сближению процессов приобретения, осмысления, систематизации знаний и формированию исследовательских умений, овладению ими. Таков механизм управления процессом формирования исследовательской компетенции будущего учителя начальных классов.

Сформированность исследовательской компетенции у будущих учителей начальной школы оценивается нами по результатам разрешения студентами проблемных ситуаций и выполнения ими учебных исследований, организуемых с ориентацией на методологию научного исследования, включая обнаружение проблемы, апробацию результатов исследования и рефлексивность.

Анализ опыта работы учителей начальных классов (выпускников нашего факультета) показал, что исследовательские компетенции проявляются в процессе решения различных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах. А это позволяет нам говорить о результативности нашей работы по формированию исследовательских компетенций в процессе изучения курса «Методика обучения математике в начальной школе».

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Психология» предусматривает формирование у выпускников вуза ряда профессиональных компетенций, среди которых способность и готовность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией.

В связи с этим в учебный план направления «Психология» включена дисциплина «Математические методы в психологии». Кроме того, схожая по названию и содержанию дисциплина «Математические методы психолого-педагогического исследования» преподается студентам направления «Психолого-педагогическое образование». Студенты специалитета изучают дисциплину «Статистические методы и математическое моделирование в психологии».

Психологу не достаточно провести психодиагностику и получить ее результаты в числовой форме, так как напрямую они не поддаются интерпретации. Интерпретируются результаты именно статистической обработки данных. Поэтому психолог, по словам А.Д.Наследова, должен уметь: а) организовать исследование, чтобы его результаты были доступны обработке; б) правильно выбрать метод обработки; в) содержательно интерпретировать результаты обработки [3, с. 9].

В то же время, многие специалисты, признавая возможность применения математических методов в психологии, сомневаются в необходимости этого.

Из вышесказанного следует первая общая проблема преподавания курса математических методов в психологии — не всегда очевидная необходимость использования математических методов в работе психолога.

Эта проблема может быть решена разделением психологии на сферу научного познания и сферу практической деятельности. Действительно, практически невозможно сегодня представить

научное психологическое исследование, в котором бы не использовался математический аппарат, призванный повысить объективность выводов. С другой стороны, вряд ли психолог-практик будет использовать математические методы при проведении консультирования, терапии, в тренинговой работе и т.д. Однако когда встает вопрос о том, как определить эффективность групповой коррекционной или развивающей работы, психолог вновь вынужден обратиться к использованию математической статистики.

Вторая проблема тесно связана с особенностями измерения в психологии. Специфика исследования в психологии состоит в том, что предмет исследования может быть не только описан, но и измерен. Однако измерение в психологии очень специфично, ведь психолог имеет дело с тем, что напрямую не поддается измерению, — психическими процессами, состояниями и свойствами. Из этой проблемы, конечно, найден выход — психологи для постижения психической реальности используют разнообразные методы, в том числе предполагающие количественную оценку изучаемых явлений.

Следующую проблему можно связать с субъективными переживаниями многих студентов о необходимости вновь изучать математику. Большая часть студентов-психологов, несмотря на сдачу вступительного экзамена в форме ЕГЭ по математике, являются (или считают себя) гуманитариями.

Четвертая проблема связана со структурой курса. Первая его часть — условно теоретическая — все же несколько оторвана от практики. Особенно это видно при изучении статистического вывода, когда вводятся понятия «статистическая гипотеза», «статистическая значимость», «уровень значимости», «эмпирическое и критическое значения», «число степеней свободы» и т.п.

Пятая проблема заключается в необходимости первоначально освоения ручного способа вычисления критериев — по формулам, а не только с помощью статистической программы.

Теперь собственно об особенностях преподавания математических методов в психологии, связанных с информационными и дистанционными технологиями.

Во-первых, студенты должны обладать хотя бы начальным уровнем компьютерной грамотности: это работа с файлами, создание и редактирование документов в Excel.

Во-вторых, желательно, чтобы студенты в какой-либо степени владели английским языком либо международной научной лексикой.

В-третьих, у студентов должна быть готовность работать на компьютере и осваивать новые компьютерные программы.

С перечисленными условиями связаны и проблемы применения информационных и дистанционных технологий в преподавании математических методов.

Компьютерные программы, используемые для статистических расчетов, часто имеют англоязычный интерфейс, что у многих студентов вызывает не просто сложности в освоении дисциплины, но и психологический барьер. Англоязычными могут быть также файлы выводов результатов вычислений, что создает дополнительные сложности при интерпретации данных.

Многие студенты, впервые знакомясь с программами SPSS и Statistica, говорят, что они похожи на Excel. Однако схож лишь интерфейс, по своим функциям эти программы сильно различаются. Здесь важна готовность осваивать достаточно сложную программу и выполнять во многом скучную работу.

Важен также опыт работы с психодиагностическими данными, ведь львиную долю времени при их обработке занимает внесение данных в компьютер. В ходе изучения математических методов студенты учатся грамотно и аккуратно обращаться с психодиагностическим материалом.

Большое значение в работе психолога имеет умение интерпретировать результаты математической обработки данных. Нужно ведь не просто описать словами полученные статистические результаты, но и придать им психологический смысл. Зачастую студенты ограничиваются перечислением, например, полученных корреляционных связей, качественно их не интерпретируя.

Все перечисленные проблемы многократно обостряются при дистанционном изучении курса математических методов в психологии.

Возможное их решение видится через формирование у студентов адекватных учебных целей и мотивов. Так, С.В.Морозова [2] говорит о важности профессиональной мотивации для становления системы статистических понятий в ходе изучения математических методов в психологии. О.А.Велько [1] намечает дидактические пути совершенствования преподавания математических

методов в психологии: через реализацию дифференцированного подхода к учебным заданиям, наполнение их психологическим содержанием и через активизацию познавательной деятельности студентов.

Таким образом, математические методы в психологии представляют собой предмет, сложный как для изучающих его студентов, так и для преподавателя, особенно если он изучается дистанционно. В ходе обучения возникает множество вопросов методологического и методического характера, требующих оперативного решения.

Литература

1. Велько О.А. Дидактические проблемы преподавания математики и информатики студентам-психологам // Информатизация образования — 2008: интеграция информационных и педагогических технологий = Informatization of education — 2008: Integration of information and pedagogical technologies: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22—25 окт. 2008 г. / Редкол.: И.А.Новик (отв. ред.). Минск: БГУ, 2008. С. 79—82.

2. Морозова С.В. Влияние профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В.Морозова. СПб., 2013. 28 с.

3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие / А.Д.Наследов. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

А.В.Орпанен

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*«Доводы, до которых человек додумывается сам,
обычно убеждают его больше, нежели те,
которые пришли в голову другим»
Б.Паскаль.*

Проблемное обучение основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача,

и ученики исследуют пути и способы ее решения через мыследеятельность. Мыследеятельность лежит в основе метадеятельностного подхода.

Мета («за», «через», «над»), всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ). Иногда это называют универсальными знаниями и способами. Иногда — мыследеятельностью» [1].

Установленные стандартом новые требования к результатам обучения вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования [2]. На данном этапе очень важно актуализировать программный материал через метадеятельность учащихся в изучении английского языка для использования теоретических знаний в практической деятельности.

Метапредметность позволяет промышлять, проследить происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания для другого знания [3].

Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к предмету «иностранному языку» и обеспечены условия для достижения определенных успехов.

Основанием для внедрения метадеятельности в работу учителя является смена парадигм (моделей) образования от знаниевой к деятельностной.

В *деятельностной парадигме* в центре внимания находится *способ деятельности*, который отрабатывается, используя возможности предметной области.

Метадеятельность — универсальная деятельность, которая является «надпредметной» [3].

При выборе метапредметной темы нужно учитывать возраст, степень обучения учащихся. В таблице приведены примеры метапредметных тем и их соотнесение с программным материалом уроков английского по УМК «Звездный английский» в начальной школе [4]. Эти метапредметные занятия можно разработать, опираясь на технологическую карту.

Метатема	Предметная тема
Движение	Игры. Спорт.
Знание — незнание	Знание названий стран, говорящих на английском языке (the UK / the United Kingdom Britain / England / Scotland, Australia, America / the USA), столиц (London); знание имен некоторых литературных персонажей популярных; знание сюжета некоторых популярных авторских и народных английских сказок; знание и соблюдение некоторых форм речевого и неречевого этикета англоговорящих стран в ряде ситуаций общения: при встрече, в школе, помогая по дому, во время совместной игры, при разговоре по телефону, в гостях, за столом, в магазине и т.д.
Изменение и развитие	Страна изучаемого языка (общие сведения)
Модель и способ	Основы грамматики
Порядок и хаос	Мир вокруг меня. Мой дом, моя квартира, моя комната. Мой город / мое село. Любимое время года. Погода. Природа. Школьные принадлежности.
Пространство и время	Изменение глаголов по временам. Погода. Время
Постановка проблемы	Диалог-расспрос, задавая вопросы: Кто? Что? Когда? Где? Куда? Откуда? Почему? Зачем?
Рисунок и схема	Секреты английской грамматики. Использование англо-русского словаря (в том числе транскрипцией)
Позиция и роль	Профессии. Магазины и покупки. Моя школа. Школа. Классная комната. Учебные предметы. Занятия в школе. Школьные праздники (школьный спектакль).
Общество и среда	Я и моя семья. Профессии. Литература. Литературные персонажи популярных детских книг (общее представление), небольшие простые произведения детского фольклора — стихи, песни, сказки. (Hobbit, Mary Poppins, Winne-the-Pooh, Tiger, Rabbit, Roo, Kanga, Puff-ball и др. Семья. Семейные праздники. Прием и угощение гостей. Я и мои друзья. Мои друзья. Помощь друг другу. Совместные занятия
Простое и сложное	Мир моих увлечений. Любимые игрушки, занятия, хобби. Мои любимые сказки и любимые сказки моих зарубежных сверстников. Выходной день (в зоопарке, в цирке). Каникулы.
Слово и знак	Звуки, буквы, буквосочетания, слова, словосочетания, предложения.
Число	Цифры. Даты.

А теперь предлагаю рассмотреть фрагменты технологической карты одного из метазаданий во 2 классе:

Образовательная область	Английский язык (филология)	
Цели урока	Предметные	*образовательная цель — актуализация изученных ЛЕ по темам «Еда» и «Погода» и грамматической структур Present Simple; *воспитательная цель — развитие толерантного отношения в процессе работы в группах; *познавательная цель — представить ученикам перекрестки науки «английский язык» и «литература»
	Метапредметные	развитие регулятивных действий в процессе коммуникативной деятельности по темам «Погода» и «Еда», чтение цитаты Эрнеста Хемингуэя, работа со словарем
	Методологические (оргдеятельностные)	составление рассказов о любимой еде и погоде
ФОО	слово, еда и погода	
УУД	креативные	эмоционально-образные качества; умение придумывать, сочинять
	Когнитивные, коммуникативные и регулятивные	интеллектуальные качества; поиск соподчиняющих связей между фундаментальным объектом «слово» и «Литература»; развитие регулятивных действий в процессе коммуникативной деятельности (работа в группах)
	познавательные	общеучебные и логические
Обеспечение целеполагания	Ребятам на уроке, будет предложено познакомиться с термином «Литература» и «Погода» через Английский язык. Данный опыт им пригодится при изучении курса литературы и окружающего мира, погрузит их в мир английского языка. Будут предложены УУД (перечень целей и прилагательных), англо-русские словари	
Необходимое оборудование урока	интерактивная доска, презентация, словари, учебники.	
Образовательный продукт урока	мини-проекты по теме «Мороженое»	
Критерии успешности проведения урока	активная коммуникативная деятельность на английском языке; необычно составленные мини-проекты	

Стандарты второго поколения предусматривают преподавание метапредметов как отдельных дисциплин, но уже сегодня мы можем идти на опережение, готовить наших учеников и самих себя к новой системе работы, применяя на своих уроках элементы метапредметного подхода.

Цели метапредметного подхода, в т.ч. и метапредметного урока:

- преодоление опасностей узкопредметной специализации;
- преодоление разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов;
- развитие лучших дидактико-методические образцов реализации предметной формы знания;
- раскрытие новых перспектив развития таких учебных форм как учебный предмет и учебное занятие.

Сущность метапредметного урока — это урок-синтез родственных, смежных и периферийных учебных предметов в целях получения нового более широкого и целостного знания об окружающей действительности [1].

Литература

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3—10.
2. Метапредметное содержание образования // Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В.Хуторской. М.: Высшая школа, 2007. С. 159—182.
3. Метапредметные функции образовательных компетенций // Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 140—144.
4. Баранова К.М., Д.Дули, Копылова В.В., Мильруд Р.П., В.Эванс. УМК «Звездный английский» для 3 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2011.

**РАЗВИТИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Последние десятилетия отмечены резким усилением интереса исследователей к применению компьютерной техники в обучении иностранным языкам [1]. До этого вопрос применения компьютеров интересовал только узкий круг специалистов. Цель применения компьютерных технологий вполне очевидна — повысить эффективность процесса обучения, поскольку успешное освоение языковых обучающих курсов, особенно в учебных заведениях и в условиях мировой глобализации, по-прежнему остается проблемой номер один в обучении. С появлением массовых компьютерных технологий и развитием интернета роль компьютеров в изучении иностранных языков стала привлекать все большее количество преподавателей иностранных языков и специалистов в области программирования в мире [2].

За рубежом компьютеры применяются в преподавании иностранных языков начиная с 60-х гг прошлого века. Всю историю применения компьютерных технологий в преподавании иностранных языков за рубежом можно условно разделить на три периода: поведенческий, коммуникативный и интегральный типы (Computers and Language Learning — сокр. CALL). Каждый период этого процесса характеризуется своими технологиями и педагогическими подходами [11].

Поведенческий (бихейвиористский) подход был разработан в 50-е годы прошлого века, а внедрение его продолжалось десятилетия спустя. Его можно рассматривать как один из элементов широкого диапазона применения компьютерных технологий в науке и технике. Основным методом изучения иностранных языков в поведенческом подходе является система повторительных упражнений. В этой схеме обучения, особенно популярной в учебных заведениях США, компьютер рассматривается как роботизированный наставник, лишенный эмоций и чувства усталости, не подверженный человеческим эмоциям, дающий возможность студенту задавать собственный ритм прохождения

нового материала. Хотя, в конечном счете, в поведенческом подходе CALL центральную роль начинает играть персональный компьютер, он был сформирован и внедрен в эпоху многопользовательской ЭВМ. Хорошо известная обучающая система PLATO базируется на собственном компьютерном оборудовании, которое состоит из центрального компьютера и терминалов, что позволяет обеспечить экстенсивные упражнения, грамматический материал, тесты на перевод изученного материала с различными интервалами [3].

Последующий тип CALL — коммуникативный, который появился в конце семидесятых — начале восьмидесятых годов прошлого века. В это же время происходит отказ от поведенческого подхода к обучению иностранным языкам как на теоретическом, так и на практическом уровнях, и кроме того происходит массовое распространение персональных компьютеров, что дает больше возможностей для эффективной самостоятельной работы студента по изучению иностранных языков. Сторонники коммуникативного подхода утверждали, что применение компьютерных технологий в коммуникативном аспекте дает больше возможностей предоставить как преподавателю, так и студенту возможностей варьировать различные формы занятий, нежели сосредоточиться на какой-то одной из этих форм. Кроме того, этот подход позволяет изучать грамматические явления в неявной форме, побуждает студентов высказывать собственные мысли, а не пользоваться заготовленными лингвистическими шаблонами, заставляет студентов преимущественно использовать языковые средства изучаемого языка [6]. Коммуникативному подходу CALL соответствует когнитивная теория познания, что подчеркивает назвать процесс учебы процессом исследования, познания и развития. Программное математическое обеспечение коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам включает в себя, во-первых, программы реконструкции текста (что позволяет студенту работать в группе или одному, манипулировать учебным материалом таким образом, чтобы постигать образцы изучаемого языка), во-вторых, возможность моделировать речевые ситуации, например, диалоги или монологическую речь, позволяет студентам работать попарно или в группе. Многие сторонники коммуникативного подхода выражают мнение, что следует сосредоточиться

не столько на том, что именно делают студенты с компьютером, сколько на характере коммуникативного процесса «студент-студент».

Хотя коммуникативный подход в изучении иностранных языков рассматривался как шаг вперед по сравнению с бихейвиористским подходом, тем не менее, нашлись и его критики, не оставившие без внимания слабые стороны этого подхода. В конце восьмидесятых-начале девяностых годов прошлого века критики коммуникативного подхода утверждали, что компьютер по-прежнему используется непродуманно и произвольно, форма его использования носит хаотичный характер, тем самым сосредоточиваясь на случайных элементах, а не на центральных и существенных элементах процесса обучения [7]. Такая точка зрения корреспондировала с более широким толкованием теории коммуникативного обучения с применением компьютерных технологий и с более широким толкованием практических результатов. Многие преподаватели иностранных языков при этом отходили в своих взглядах от познавательного содержания коммуникативного подхода в направлении социального или социально-познавательного аспекта, в котором основной упор делается на применении языка в конкретном социальном контексте. При этом преподаватели применяли самые различные подходы, в основе которых лежала поурочная интенсивная работа, разработка и реализация проекта, и содержательная компонента. Все это делалось с целью объединить студентов в рамках занятия и комплексно использовать самые различные методики обучения. Все эти попытки позволили наработать определенный опыт, результаты которого были сформулированы в так называемом интегральном типе CALL [12]. Этот подход в перспективе объединил многие навыки обучения (чтение, перевод, аудирование, письменные упражнения) с внедрением в самых разнообразных формах компьютерных технологий. В интегральном подходе студенты учатся применять разнообразные компьютерные подходы как неотъемлемый элемент процесса обучения иностранным языкам повседневно, а не разовые посещения учебной звукотехнической лаборатории для выполнения отдельных упражнений (причем независимо от того, являются ли упражнения бихейвиористскими или коммуникативными).

В основе бихейвиористского подхода была технология применения центрального компьютера, в коммуникативном подходе — персонального компьютера, а в интегральном подходе CALL — уже мультимедийная компьютерная сеть. Эта сеть, дополненная информативными, коммуникативными, публикационными инструментами, находящимися в распоряжении каждого студента, давала возможность не только применить компьютерные технологии самым разнообразными способами, но и заставляла студентов активной заниматься процессами чтения, аудирования, написанием упражнений и коммуникацией посредством персонального компьютера, подключенного к сети.

Безусловно, многие изменения в методике преподавания иностранных языков с помощью компьютерных технологий обусловлены появлением инноваций в области науки и техники, применением компьютера в самых различных аспектах современной жизни. Потребность в информации резко возросла в последние годы с появлением новых, усовершенствованных моделей электронных коммуникаторов с вовлечением в процесс коммуникации самых различных мировых языков и культур. Сегодня процесс запоминания информации не играет такой существенной роли как два или три десятка лет тому назад, поскольку более насущным становится процесс поиска информации, получения доступа к информационным ресурсам. В таких условиях у студентов должно вырабатываться умение не только заниматься непосредственно учебным материалом, но и навыки информационного поиска и коммуникации. Роль преподавателя в этих условиях также претерпела изменения. Преподаватель уже теряет свою уникальную роль единственного источника лингвистической информации. Литературные источники уже перестают быть единственным полем знания, которое требуется проштудировать для изучения иностранного языка. В когнитивной теории познания считается, что ныне преподаватель не просто направляет поток знания из собственной головы в головы своих учеников, которые с нетерпением ждут этих знаний. Сегодня студенты активно перерабатывают и организуют информацию, которую получают от преподавателя, приспособливая ее к меркам уже полученной информации или знания, или же меняют ранее полученное знание в соответствии с новыми установками [5, 10]. В результате всех произошедших

изменений в жизни информационного общества преподаватель стал играть роль своего рода посредника в процессе обучения, утратил свою первоначальную роль как источник мудрости для студентов. Теперь преподаватель ищет и отбирает информацию, необходимую в процессе обучения, и предлагает ее студенту. Осуществляя поиск необходимой исходной информации в компьютерных сетях, обучающиеся могут формировать эту информацию «под себя», в удобной для запоминания и понимания форме, применяя собственные организационные схемы. Активная деятельность студента в процессе обучения, которая позволяет ему играть более активную роль в этом процессе, становится создателем собственных языковых схем, а не простым пассивным приемником потока знания приводит к логичному выводу о том, что студент становится активным участником процесса обучения [4]. В то время как преподаватель и студент видят определенную пользу от классических лингвистических упражнений, например, от заучивания форм неправильных глаголов, то в новых подходах обучения целью становится коммуникация на изучаемом языке. Выступая в роли посредника между знанием и студентом, преподаватель должен обладать несравненно большим запасом знания и умения, нежели в роли простого накопителя информации. Он должен великолепно владеть всем тем языковым материалом, который собирается преподать студенту, значительно превосходящим по своему объему тот, который будет изложен на занятии, например, более чем просто один или два текста. Также преподаватель должен четко знать, как ему научить студента наиболее эффективно использовать изложенный материал. Таким образом, современный преподаватель должен быть гораздо вооружен знанием в значительной степени больше и изощренней, чем при реализации старых методик обучения, должен повышать эффективность процесса преподавания.

Упомянувшиеся выше три стадии применения компьютерных технологий в изучении иностранных языков не имеют четко очерченных временных границ. Каждая последующая стадия появлялась в данном научном поле в то время, как предыдущая еще действовала. Сегодня применение компьютеров имеет место во всех без исключения типах CALL.

Одной из причин, по которой управленцы всех уровней и мастей приобретают программное обеспечение, является стремление внедрить комплексное применение компьютерных технологий в педагогической практике, обеспечить обучаемого иностранному языку всем набором необходимых средств учебы, создать действенное расписание занятий по изучению иностранного языка, в соответствии с методикой обучения определить каждый последующий этап обучения студента и обеспечить практические занятия, вести запись в электронном журнале всех выполненных студентом работ, выставляя попутно оценки, избежать дополнительных расходов со стороны студентов за пользование программным материалом и обеспечить круглосуточный доступ к данной программе. Для применения компьютерных технологий в обучении иностранным языкам был разработан целый ряд высокоэффективных программных продуктов. В их числе *CALI's Ellis*, *DynEd's Dynamic English*, *Berlitz's English Discoveries*, *Jostens' English Language Development and STEPS*, *Hartley's Project Star*, а также *ESL 2000*, разработанная фирмой HRB Systems. Перечисленные выше программы выгодно отличает от многих подобных им то, что в них встроены шаблоны с расписанием. Вопрос с разработкой расписания занятий и его соответствие поставленным перед вузом задачами является краеугольным камнем всей учебной работы, так как каждый пакет программ разработан под определенные группы студентов. Еще одной особенностью перечисленных программ является их стабильность. Кроме этого содержание программ совершенно не подвергалось модификациями в соответствии с требованиями преподавателей, поскольку считается трудной задачей вставить в готовое расписание занятия конкретного преподавателя в соответствии с его пожеланиями. Отдельные программы имеют специальные пояснения и указания преподавателям, некоторые предоставляют возможность в определенной степени вносить в него изменения при занятиях в аудитории, но считается, что студенты в основном выберут вариант работы с компьютером независимо от учебного процесса, происходящего в аудитории.

Преподаватель должен учитывать эту тенденцию в своих педагогических разработках на каждый урок. Целый ряд программ предлагают практические занятия по самым различным предметам, но без экстенсивных систем управления и без инструктивного

учебного плана. Большинство из предлагаемых программных пакетов рассчитаны на определенный выбор учащегося и зависят от его предпочтений уровня учебной программы. Эти уровни варьируются от самых сложных до элементарных и соответственно по цене от самых дорогих до вполне приемлемых. К сложным продвинутым курсам относятся программы *Davidson's English Express and Story Club*, *American Language Academy's ALA Lab System*. В программных продуктах фирмы Davidson встроены специальные инструкции по установке данных программ в аудиториях. Средний уровень по степени сложности обеспечивают такие программные продукты как *MacEnglish* фирмы *DynEd*, *MacESL* фирмы *Hacienda La Puente Adult Education for English language teaching*, *The Learning Company's Learn to Speak series*, *Syracuse Language System's Spanish/French Your Way* для мультимедийных программ по обучению иностранным языкам. Многие из созданных программных продуктов располагают функциями записи необходимой аудиоинформации. В тех учебных заведениях США и Канады, где не рассматривают компьютерные технологии как заместителей преподавателя, приобретают менее дорогие программные продукты, но вместе с тем достаточно гибкие в настройке для того, чтобы преподаватель мог самостоятельно дополнять ими учебный процесс. Кроме того, такие продукты можно содержать в библиотечных фондах в качестве инструктивного и обучающего материала.

Преимущества применения перечисленных программных продуктов для обучения иностранным языкам весьма разнообразны и включают в себя следующие позиции: многоплановый режим работы с наличием обратной связи; возможность обращения и работы с единственным учеником из всей группы; возможность работы малыми группами как по одному и тому же материалу в режиме соревновательности, так и над независимыми материалами; возможность разнообразить предлагаемый материал юмористическим материалом; разнообразие доступных источников информации и применяемых методик обучения; научный характер обучающих программ с широкими возможностями лингвистического материала; практический характер предоставляемых материалов, увязанный с высоким профессиональным уровнем.

Одним из главных преимуществ широкого спектра предлагаемых программ заключается в том, что продавцы программного продукта и преподаватели иностранных языков не испытывают необходимость жесткой привязки к изложению грамматического аспекта нового материала как главной цели применения компьютерного курса. Широкое применение компьютерных технологий для обучения не только английскому, но и многим другим иностранным языкам обуславливает тенденцию к реализации интегрального подхода.

Сегодня на рынке компьютерных программ предлагается большое количество обучающих пакетов, содержащих разнообразные упражнения по лексике и грамматике английского языка, из них именно упражнения по словарному запасу, то есть непосредственно имеющие лексическую направленность были снабжены контекстом, в них была добавлена графика, аудио и видеозаписи, функция воспроизведения.

Упражнения занимают едва ли не центральное место в программе по изучению языка, в частности на первоначальном этапе обучения при накоплении первых словарных запасов, когда обучающиеся получают первоначальную языковую подготовку, визуальный материал, тексты, что позволяет повысить эффективность обучения, усилить распознавание и активизацию памяти обучающегося. Более сложная система обнаружения ошибок может оказать существенную помощь студенту в создании обратной связи. Те студенты, которым требуется более подробные разъяснения и подсказка по тем или иным аспектам языкознания, могут применять узконаправленные программы, позволяющие получить необходимую помощь и во внеклассное время.

Следует также отметить, что работа над произношением также активизировалась с введением в практику программного обеспечения для изучающих иностранные языки. Большинство фонетических программ теперь сопровождают специальные аудиозаписи и возможности голосовых записей студента и воспроизведения сделанных записей. Такая функция дает возможность студенту сравнивать свои записи с эталонными фонетическими упражнениями, что позволяет значительно усилить фонетическую подготовку. Многие из фонетических программ по английскому языку, например, *Ellis Master Pronunciation фирмы CALI*,

American Accent Program фирмы Ford Language Institute, and *American Speech Sounds* фирмы Speech Communication, снабжены видеорядом и анимационным изображением речевого аппарата, произносящего звуки английского языка. Некоторые словарные программы, в том числе *as Practice Makes Perfect and Vocabulary Builder* фирмы The Learning Company, *See It, Hear It, Say It!* фирмы Courseware Publishing International, и также *Triple Play Plus* фирмы Syracuse Language Systems, используют систему распознавания речи с целью помочь студентам понять, насколько велико расхождение между их акцентом и эталонным произношением, причем не только в английском языке, но и в некоторых других. Некоторые программы, например, *Speech Viewer* фирмы IBM и *Video Voice* фирмы Micro Video, дают возможность студенту представить графическое изображение своей речи и сравнить ее с графическим образцом речи преподавателя. Такие технологии — совмещение аудио и графических средств обучения — позволяют разнообразить возможности организовать обратную связь между обучаемым и преподавателем.

Сегодня многие языковые упражнения содержат игровые элементы, что дает возможность объединить потенциал компьютера и игровые возможности и укрепить мотивацию процесса обучения. Среди таких программ *Blackbelt Japanese* фирмы Educorp; English, French, Spanish, and German версии фирмы Gessler; *Matchmaster* фирмы Wida; и *Word Attack!* фирмы Davidson. Эти программы обеспечивают разнообразные языковые упражнения наряду с игровыми элементами, и все же главенствующую роль во всех перечисленных программах, какими бы изощренными они ни были, играет преподаватель иностранного языка — главная фигура процесса обучения.

Игры и развлекательный фактор в обучающих программах служат не только для развития обучающих упражнений. За последние годы фактор игры и развлечения все чаще привлекает внимание разработчиков таких программ. Кроме того за указанный период арсенал компьютерных технологий пополнили программы, рассчитанные на совместную работу студентов попарно или малыми группами.

Разумеется, проведенный анализ тенденций развития компьютерных технологий в обучении иностранным языкам за рубежом

далеко не полон. Он не охватывает также передовые технологические новинки, как облачная технология, что, безусловно, открывает новые возможности для совершенствования педагогических технологий. Тем не менее, можно уже сделать вывод о том, что за последние сорок лет роль компьютерных технологий в области изучения иностранных языков значительно изменилась в качественном аспекте. На первоначальном этапе этого процесса компьютер был полностью привязан к тексту, первые программы изобиловали простыми упражнениями и тестами, требовавшим лишь заполнить пропущенные позиции необходимыми словами и терминами одним словом, это был классический, устоявшийся арсенал средств изучения языка. Новые компьютерные технологии позволили значительно изменить этот процесс. Сегодня мультимедийные программы со встроенными элементами распознавания живой речи дают возможность восполнить недостаток языкового общения студентов, помочь студентам в решении хотя бы частично проблемы языкового погружения. Согласование компьютерных программ с языковым материалом дает возможность студентам изучать язык в аутентичных языковых условиях или хотя бы в приближении к таковым.

Литература

1. Романов П.С. Веб-технологии и преподавание иностранных языков // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка. Материалы международной научно-практической конференции, г.Казань, 15 декабря 2010 г. Казань: КГМУ. 2010. С. 108—112.
2. Романов П.С. Компьютерные технологии как необходимое условие эффективного коммуникационного процесса при обучении иностранным языкам в языковом вузе. Иностранные языки в образовательном пространстве аграрного вуза: Сборник статей конференции / Рос. гос. аграр. заоч. ун-т. 2010. С. 66—72.
3. Ahmad K. и др. Computers, language learning and language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. P. 142.
4. Brown H.D. TESOL at twenty-five: what are the issues? // TESOL Quarterly. 1991. 25. P. 245—260.
5. Dole J.A. и др. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction // Review of Educational Research. 1991. 61. P. 239—264.
6. Jones C., Fortescue S. Using computers in the language classroom. London: Longman. 1987.
7. Kenning M.-M., Kenning M.J. Computers and language learning: current theory and practice. New York: Ellis Horwood. 1990. 153 p.

8. Phillips M. Communicative language learning and the microcomputer. London: British Council. 1987.
9. Underwood J. Linguistics, computers, and the language teacher: a communicative approach. Rowley, MA: Newbury House. 1984.
10. Van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. Orlando, FL: Academic Press. 1983. 367 p.
11. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview // Language Teaching. Cambridge University Press. 1998. 31. P. 57—71.
12. Warschauer M. Computer-assisted language learning: an introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching, Tokyo: Logos. 1996. P. 3—20.

М.В.Сёмина

ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В существующем разнообразии образовательных технологий одной из ключевых идей, позволяющих педагогу продуцировать самостоятельные педагогические решения, является проблемность как характеристика знания и проблемно-поисковая образовательная деятельность, технологично развивающая творческий потенциал человека.

Учитывая незавершенность научного трактования понятия «технология», в качестве наиболее значимых для нас выделим определение ЮНЕСКО, по которой педагогическая технология выступает системным методом создания и применения процесса преподавания и усвоения знаний с целью оптимизации форм образования. Нам также импонирует определение феномена, предложенное М.Н.Ахметовой, понимающей под педагогической технологией «вариативную образовательно-воспитательную систему взаимосвязанного содержания, методов, средств обучения и воспитания, ориентированную на развитие личности обучающегося и целенаправленный процесс развертывания субъект-субъектных взаимоотношений участия, воздействия друг на друга субъектов образования, подчеркивая, что возможность качественного освоения учебной информации неразрывно связана с общением и рефлексией как педагога и обучающихся, так и обучающихся между собой [3]. Такая особенность образовательного процесса соотносится с понятием интерактивного взаимодействия

в ходе обучения. Взаимодействие (монолог, полилог) предполагает, что каждый его участник вносит персональный вклад в решение обозначенной проблемы, его основу составляют знания, идеи, способы мышления и поведения, а также чувства обучающегося. Взаимодействие предполагает определенную культуру его участников с приоритетом доброжелательности, эмпатии, поддержки и сотрудничества. Функция преподавателя при этом из информационно-контролирующей переходит в консультативно-контролирующую по созданию и поддержке интерактивного режима обучения с хорошо организованной обратной связью его участников и многоканальным обменом коммуникативным продуктом [2, с. 63].

В многообразии педагогических технологий, используемых в преподавании гуманитарных дисциплин, особое место занимают проблемно-модульный и задачный подходы, оптимально сочетающие возможность организации вариативной сложности в изучении курса с его проблемностью и практикоориентированностью.

Проблемно-модульный и задачный подходы в осмыслении педагогической технологии отечественной высшей школы достаточно известны благодаря исследованиям, проводимым с середины XX века О.А.Абдуллиной, А.А.Вербицким, Б.С.Гершунским, Ю.В.Громько, И.А.Зимней, В.Я.Ляудис, М.И.Махмутовым и др. Современное видение технологии проблемно-модульного обучения предполагает ее синтез с задачным подходом в обучении, позволяющим видеть проблемную ситуацию и проектировать ее оптимальное технологическое решение.

Основным элементом данной технологии является образовательный модуль как логически заверченный и связанный с другими фрагмент содержания учебной дисциплины с методическими материалами к нему (М.А.Чошанов, А.Н.Дахин, М.Н.Ахметова и др.). В нашей педагогической практике образовательный модуль включает аудиторную составляющую (лекции и практические занятия), внеаудиторную и самостоятельную работу в контексте их компетентностной направленности. Такая комплектность модуля превращает его в эффективный «функциональный узел» (А.Н.Дахин, П.А.Юцевичене и др.), систему, обеспечивающую обучающегося средством индивидуально-групповой углубленной проработки части курса.

Большое значение, на наш взгляд, имеет методическое обеспечение модуля. В организации лекционной аудиторной работы особенно эффективны различные формы проблемного обучения: проблемное изложение; проблемно-поисковое, исследовательское обучение. Каждая из указанных форм предусматривает включение студентов в поиск постановки проблемы и разработку альтернативных путей ее разрешения.

В процессе реализации различных форм проблемно-модульного и задачного обучения, нам представляются ключевыми следующие моменты:

— вовлечение в индивидуальную и совместную творческую деятельность каждого студента, присутствующего на занятии как докладчика, содокладчика, активного участника деловой игры, слушателя, оппонента, рецензента;

— создание условий для выработки у студентов навыков структурного, содержательного и логического анализа и оценки устной информации, идущей не от преподавателя, а от сокурсника. Так развиваются навыки целенаправленного восприятия информации, идущей от равного собеседника, имеющей личностный смысл и профессиональную востребованность;

— совершенствование качества предлагаемой информации, развитие избирательности в использовании различных информационно-коммуникативных каналов. Студенты, готовящиеся к занятию, должны учесть не только содержательность своего выступления, но и его четкую структурированность, логичность подачи материала, особенности невербальной коммуникации выступающего. Высокие требования предъявляются к креативности обсуждаемого материала: позитивно оценивается умение фантазировать; видеть «веер» вариантов решения проблемы и перспективы своей деятельности.

Литература

1. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.Н.Ахметова / Новосибирск: Наука, 2005. 308 с.
2. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А.Бордовский, А.А.Нестеров, С.Ю.Трапицын / СПб., М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 352 с.

3. Сёмина М.В. Направленность современного образования с позиций компетентностного подхода // Современные исследования социальных проблем. Электрон. журн. 2011. № 3 (07). URL: <http://sisp.nkras.ru/issues/2011/3/syomina.pdf> (дата обращения: 31.10.2014).

К.Н. Стрижева

ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дистанционное образование является одной из востребованных форм образования на сегодняшний день и это связано с развитии телекоммуникационных и информационных технологий. Дистанционное образование дает возможность осуществить два главных принципа современного образования — непрерывность образования и всеобщность образования.

В настоящее время создание системы дистанционного образования становится особенно актуальным, так как именно эта система может обеспечить реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны и более гибко и адекватно отвечать на потребности социума. Система дистанционного образования соответствует логике развития системы образования и общества в целом, где в центр ставятся потребности каждого человека [2].

Для организации дистанционного образования младших школьников применяется технология дистанционного обучения. Имеет смысл подчеркнуть, что дистанционное обучение — это форма получения знаний, предусмотренных законодательством «Об образовании».

В литературе обнаруживается много определений «дистанционное обучение». Мы будем придерживаться трактовки данного понятия, которую привел А.А. Андреев: «Дистанционное обучение можно определить как целенаправленный, четкий процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, реализующийся в своеобразной дидактической системе» [1, с. 196]. Так как дистанционное обучение — это организованный процесс взаимодействия учеников

и учителя, то ему присущи все ключевые составляющие учебного процесса: цель, содержание, обучающиеся, обучающий, средства, методы и формы обучения.

Обучение с применением современных программных и технических средств делает дистанционное образование наиболее успешным. Новейшие технологии дают возможность построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия учащегося с обучающей системой, сделать зрительную информацию красочной и динамичной. У дистанционного обучения есть некоторые преимущества, которые дают возможность более эффективно организовать не только процесс обучения, но и процесс воспитания младших школьников.

Развитие Интернет-технологий, применение звука, мультимедиа технологий, видеороликов превращает дистанционное обучение в увлекательный и познавательный процесс. Учитель может создавать основу, в которую будут заложены разные воспитывающие ситуации, но не как текстовый материал, а как изображение текстового материала в модель ситуации с разными вариантами решения. Учащийся, оказываясь в той или иной ситуации, делает нравственный выбор. К тому же весьма важно, чтобы ситуация и соответствующий выбор ученика, был известен учителю и школьник смог разъяснить, почему он сделал именно этот выбор. И уже, в зависимости от позиции ребенка, педагог будет создавать систему воспитывающих ситуаций и заданий. Учитель создает индивидуальную линию обучения и воспитания каждого обучающегося.

Еще одним превосходством дистанционного обучения является открытость и доступность — у учащихся появляется возможность учиться вне учебного заведения. Это дает возможность ребенку, будучи в привычной для себя обстановке, изучать учебный материал, необходимый для обязательного освоения. Дистанционное обучение носит более гибкий, индивидуальный характер, обучающийся может возвращаться несколько раз к отдельным урокам, сам устанавливать темп обучения и т.д. Вначале педагог и родители могут помочь ребенку подобрать наилучший темп работы и размер изучаемого материала, а позже сам ученик определяет данный предел.

Такая система обучения заставляет школьника заниматься самостоятельно и приобретать навыки самообразования и самоорганизации, которые сегодня являются одними из главных универсальных навыков, которые понадобятся ребенку в дальнейшей жизни.

По мнению учителей обучающийся дистанционно становится более ответственным и самостоятельным. Без данных свойств он не сможет обучаться. В случае если их не было первоначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются и по завершению обучения в начальной школе достигают высокого уровня сформированности, который позволит осваивать программу средней и старшей школы более успешно.

Обучение в любое время в любом месте позволяет школьникам не только оставаться в привычной для них обстановке, но и выработать индивидуальный график обучения. В содержание занятия педагог может включить и работу с произведениями, в которых заложен воспитательный потенциал, решение разных нравственных проблем, которые ребенок обнаруживает, отвечая на сопровождающие произведение вопросы. Кроме работы с художественной литературой, могут быть включены как целые мультфильмы, так и фрагменты с воспитательным содержанием.

Стоит отметить и тот факт, что у обучающегося остается сам курс обучения, электронная переписка с педагогом, и он может обращаться к ним позже, по мере необходимости.

Дистанционное обучение индивидуализировано, возникает возможность адаптации к стилю работы каждого учащегося и педагога, предоставлены инструменты для самостоятельной работы школьников.

Дистанционное обучение делает процесс обучения более индивидуальным и творческим, открывает новые возможности для творческого самовыражения обучающегося.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие / Андреев А.А. М.: ВУ, 1997. С. 58—65.
2. Гусев Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС // Начальная школа. 2013. № 5. С. 39—42.

3. Жесткова Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников // Акмеология. Научно-практический журнал. 2014. № 1—2. С. 80—81.

4. Жесткова Е.А. Инновационная деятельность современной школы / Е.А.Жесткова, И.В.Уткина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2014. С. 50—52.

Л.А.Суетова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ

В настоящее время одним из актуальных вопросов педагогики и психологии является эмоциональная культура педагога. Профессия педагога, независимо от времени, остается значимой и актуальной. Именно педагог оказывает наибольшее влияние на личность воспитанника. Специалистам приходится адаптироваться к новым изменениям, постоянно повышать квалификацию, что приводит к физическому и эмоциональному переутомлению. Педагог ежедневно должен принимать взвешенные решения, быть терпимым, держать свои эмоции под контролем, быть не просто квалифицированным специалистом, но и артистом, который сможет заинтересовать ребенка, зажечь сердца своих воспитанников. Постепенно эмоциональная «копилка» может переполниться, человек может потерять интерес к работе, постоянно будет испытывать стресс и депрессию, в конечном счете это приведет к профессиональному выгоранию.

Н.В.Самоукина определяет профессиональное выгорание как синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает вследствие внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [4].

Одним из способов профилактики профессионального выгорания, является развитие эмоционального интеллекта педагогов. Питер Саловей и Джек Майер (Salovey P., Mayer J., 1990) [6] дали следующее определение эмоционального интеллекта — это

способность понимать и распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, с тем, чтобы управлять ими в различных жизненных ситуациях и во взаимоотношениях с другими людьми. Ученые предложили модель, в которой отображены четыре фактора эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, способность рассуждать с эмоциями, способность понимать эмоции и способность управлять ими (Рисунок 1) [6].

Факторы эмоционального интеллекта

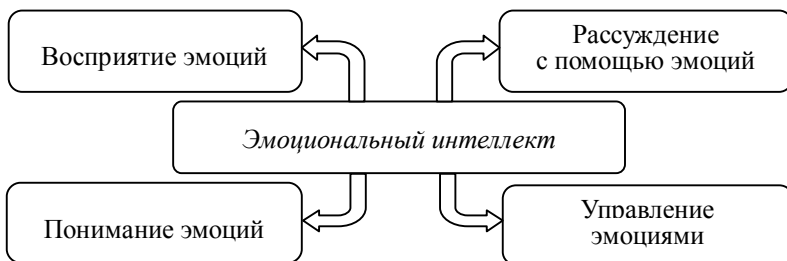


Рисунок 1

Под восприятием эмоций подразумевается понимание своих и чужих эмоций, восприятие невербальных сигналов, распознавание искренних и ложных проявлений эмоций, точное выражение своих эмоций.

Рассуждение с помощью эмоций включает в себя использование эмоций как вспомогательных средств мышления и памяти. Перемены настроения помогают рассмотреть ситуации с разных точек зрения. Также эмоции можно использовать для концентрации внимания на приоритетных для мышления вещах, на важной информации, а также на решении определенных задач.

Понимание эмоций — это способность инфицирования и вербализации эмоций, улавливать причины смены эмоциональных состояний, понимание комплекса чувств, испытываемых человеком.

В эмоциональном интеллекте умение управлять эмоциями играет важную роль. Под сознательным управлением эмоциями понимают умение оставаться открытым эмоциям, независимо от их направленности, регулирование своих и чужих эмоций.

Д.В.Люсин [2] выделял две стороны эмоционального интеллекта: межличностный эмоциональный интеллект, объединяющий способности к пониманию и управлению эмоциями окружающих людей и внутриличностный — к пониманию и управлению своими собственными эмоциями.

В исследовании Т.И.Солодковой [5] взаимосвязи эмоционального интеллекта и синдрома профессионального выгорания было выявлено следующее: педагоги с сочетаниями низкий-низкий и средний-низкий уровнями развития компонентов эмоционального интеллекта наиболее подвержены профессиональному выгоранию; сочетание средних и высоких уровней формирования эмоционального интеллекта способствует предотвращению развития профессионального выгорания.

Развитие эмоционального интеллекта происходит через профессиональное развитие и саморазвитие. Существует множество методик, таких как коучинг, групповые и индивидуальные тренинги, специальные курсы и др. Работа над собой также является эффективным методом развития эмоционального интеллекта.

На основании анализа работ отечественных и зарубежных ученых можно сделать вывод: проблемы развития эмоционального интеллекта и преодоления профессионального выгорания значимы и актуальны в современном мире более чем когда-либо. Однако однозначных путей решения на данный момент нет, но есть масса методик, заслуживающих внимания. На наш взгляд необходимо повышенное внимание к этому вопросу, решение которого возможно через систему мер, включающих коучинг, групповые и индивидуальные тренинги, специальные курсы, работа над собой и др.

Литература

1. Бородаенко Е.А. Роль эмоционального интеллекта в профилактике синдрома эмоционального выгорания в педагогической деятельности / Е.А.Бородаенко // Научный поиск. 2012. № 2, 5. С. 8—12.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
3. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б.Моница, Е.К.Лютова-Робертс. СПб.: Издательство «Речь», 2007. 224 с.

4. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания. URL: <http://www.7ya.ru/pub/article.aspx?id=4143>

5. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: Дис. ... канд. психол. наук / Т.И.Солодкова. Иркутск: Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2011. 160 с.

6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. № 3. P. 197—215.

С.В.Терешонок, С.А.Цыплакова

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современное российское общество переживает период глубоких структурных социокультурных трансформаций: в обществе и в образовании происходят серьезные изменения. Острота проблем образования и воспитания связана с нерешенностью ряда вопросов, в частности, доступности и качества образования, его фундаментальности и специализированности.

Образование является фундаментом социально-экономического развития Российской Федерации, это сфера формирования личности и важнейший механизм воспитания гражданина. К настоящему времени многие элементы социально-политической практики в области образования сильно дифференцировались и уже в полной мере не могут быть реформированы выборочно. Вот почему программа модернизации российского образования немыслима без сильной практической составляющей, ориентированной на социально-экономические и политические потребности постиндустриального общества: внедрение современных образовательных технологий, выявление и стимулирование лучших образцов образования, обеспечение возможности получения независимо от места жительства качественного, соответствующего современным требованиям и условиям образования.

При этом адекватная и сбалансированная социальная политика в области образования решает проблему политической стабильности в обществе. Именно политика в области образования становится важнейшим элементом взаимодействия общественных и государственных структур, так как от ее эффективности зависит

уровень и качество жизни граждан страны в целом. Однако очевидно, что в процессе формирования политики в области образования, отвечающей запросам времени, существует проблема недостаточного участия институциональных структур гражданского общества.

Между тем, разнообразный опыт зарубежных стран свидетельствует о том, что совершенствование политики в области образования невозможно без активного привлечения к ее выработке и реализации институтов гражданского общества — органов местного самоуправления, общественных ассоциаций, союзов, самих граждан. Все это приобретает еще большую актуальность в условиях реформирования российской системы образования.

Чрезвычайно важна политическая составляющая, позволяющая учитывать реальный социально-политический потенциал, которым располагают заинтересованные институты гражданского общества для формирования стратегических целей образовательной системы и реализации в современной России социальных реформ, в том числе и в сфере образования. Таким образом, объективные потребности общества и государства в эффективной социальной политике в области образования, недостаточная степень изученности условий и перспектив развития и методов разработки основных сценариев ее развития, определили актуальность темы дипломной работы.

Одной из главных задач органов местного самоуправления является формирование и реализация социальной политики в области муниципального образования.

Значительный вклад в исследование роли образования в поддержании стабильности в обществе и распределении социальных ролей внесли представители функциональной концепции образования Э.Дюркгейм, Т.Парсонс, Б.Саймон.

Анализ социальной политики в области образования советского периода осуществлен следующими исследователями: Н.А.Аитовым, В.Г.Афанасьевым, С.Я.Батышевым, Г.Н.Волковым, В.М.Ключковым, Ю.Н.Петровым, А.А.Поскряковым, М.Н.Руткевичем, С.П.Трапезниковым, Ф.Р.Филипповым и др. [2].

В современной отечественной литературе общие проблемы формирования социальной политики в области образования нашли свое отражение в работах А.Л.Андреева, Н.Ф.Диановой,

В.М.Димова, В.И.Жукова, Ф.Г.Зиятдиновой, М.Ф.Кузнецова, Р.М.Нуреева, А.М.Осипова, В.В.Серикова, Э.И.Скоблевой, А.В.Стародубцева.

Анализу конкретных механизмов формирования государственной политики в области образования посвящены работы отечественных исследователей И.В.Бестужева-Лады, Н.В.Гапоненко, С.П.Капицы, Д.Л.Константиновского, С.П.Курдюмова, Г.Г.Малинецкого, Г.М.Моргунова, В.А.Ядова [2].

Муниципальная социальная политика — это система целей, задач и механизмов их реализации, направленных на обеспечение населения социальными услугами, на содержания и развитие социальной сферы муниципального образования [1].

Муниципальная социальная политика строится в русле социальной политики государства и во взаимодействии с органами государственной власти, в первую очередь с органами власти субъектов РФ. Через муниципальную социальную политику реализуются как собственные полномочия местного самоуправления, так и переданные на муниципальный уровень государственные полномочия в социальной сфере [3].

Социальная сфера и социальная политика (государственная и муниципальная) может рассматриваться в широком и более узком смысле слова. В широком смысле к социальной сфере относят все, что обеспечивает жизнедеятельность человека. В этом понимании вся муниципальная политика является социальной. В более узком смысле под социальной сферой муниципального образования, как сказано, понимается сфера воспроизводства самого человека, его физических и духовных параметров, тогда как воспроизводство материально-вещественной среды обитания человека относится к градообслуживающей сфере.

Социальная политика государства представляет собой систему принципов, целей, задач и средств, обеспечивающих такое социально приемлемое и допустимое материальное, политическое, культурное положение социальных групп и слоев населения, при котором они могут реализовать личные интересы и различными видами деятельности способствовать собственному развитию и развитию общества в целом [4].

Социальная политика осуществляется через интересы людей и выступает как управление интересами. Она призвана устранять

противоречие между несовпадающими интересами различных субъектов, между текущими и перспективными интересами общества.

Состояние социальной сферы в таком смысле служит интегральным показателем эффективности экономики страны, гуманности юриспруденции и политического устройства общества, его духовности. Важнейшими задачами государственной социальной политики являются обеспечение целостности сообщества, его устойчивости, возможности динамичного развития, недопущения социальных конфликтов. Управление социальной сферой осуществляется на всех уровнях публичной власти: федеральном, региональном и муниципальном. Функции каждого уровня определяются в соответствии с законодательно разграниченными полномочиями.

Таким образом, муниципальная социальная политика направлена на обеспечение населения социальными услугами, на содержание и развитие социальной сферы муниципального образования. Муниципальная социальная политика строится в русле социальной политики государства и во взаимодействии с органами государственной власти.

Литература

1. Зотов В.Б. Территориальное управление: методология, теория, практика. М.: ИМ-ИНФОРМ, 1998.
2. Волков В.А., Кузьмин А.Е. Политика в области образования: категориальное восприятие и направления ее реализации в России / В.А.Волков, А.Е.Кузьмин // Власть. 2009. № 8. С. 21—23.
3. Образование в Нижегородской области: Наша новая школа (Развитие самостоятельности образовательных организаций) // НИРО. Н. Новгород. 2014. 140 с.
4. Социальная политика: Учебник / Н.А.Волгин (и др.). М.: Экзамен, 2002.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социальные требования к психолого-педагогическому обеспечению профессионального образования будущих педагогов определяют наличие у них рефлексивно-профессиональных способностей. При этом условием профессионального роста является не только накопление теоретического и практического опыта, но и постоянное его осмысление, анализ, перестройка.

В психолого-педагогических исследованиях посвященных феномену рефлексии подчеркивается, что рефлексия является одним из основных механизмов регуляции мыслительной деятельности субъекта и творческого развития личности в образовательном процессе (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.П.Щедровицкий и др.). При этом основное внимание обращено на освоение понятий «рефлексия», «механизмы развития рефлексии», при этом в меньшей степени разработана проблема рефлексивной деятельности как условия саморазвития студентов высшей школы. Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять познавательной и практической деятельностью.

Рефлексивная деятельность является побудителем к самостоятельному творчеству, прогнозированию своего пути образования. Становление рефлексивной деятельности обусловлено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, педагогические задачи, средства учебной деятельности, а ко вторым — потребности быть конкурентоспособным, поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни, интерес к профессии.

Многие авторы (О.С.Анисимов, Т.Ю.Колошина, Ю.И.Лобанова, С.Ю.Степанов) указывают на необходимость развертывания рефлексии у студентов, позволяющую сформировать способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности.

Педагогическая рефлексия обеспечивает им осознание не только того, с чем (объект) они имеют дело, но и что (как) они это делают или могут делать. Л.М.Перминова считает, что самоидентификация, основанная на рефлексии, учитывающей результат и затраты на его достижение, позволяет студенту реально оценить себя, соотнести свои возможности с возможностями других людей [4].

Современная цель образования определяется как развитие творческой личности, способной к рефлексии, самореализации (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов). Рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека культуры, его гуманности, духовности, готового к профессиональной самоорганизации и саморазвитию, критерием которого является компетентность, личностный рост, образовательная траектория.

Цель высшего образования состоит в развитии индивидуального своеобразия будущего специалиста на основе рефлексии и саморазвития, что создаст предпосылки для студентов быть конкурентоспособными и компетентными в своей профессиональной деятельности. Саморазвитие может быть рассмотрено как процесс самодвижения личности в образовательной траектории к профессиональным компетенциям и к осознанию своей самоценности. Ценности саморазвития определяются видением жизненного пути самоопределения, продуктивной социальной адаптацией, достижением качества профессиональных компетенции, в личностном росте, что определяется через критерии и показатели рефлексии (рефлексия профессиональных ценностей, способности рефлексии, рефлексия личностных смыслов). Для будущего специалиста весьма важно научиться рефлексировать свою деятельность, находить ее смысл, а также смысл собственного существования, что позволяет преобразовать свой внутренний мир и обрести неповторимую индивидуальность. Включение рефлексии в процесс познания позволяет личности регулировать собственную активность, управлять познавательной и практической деятельностью. Рефлексия вскрывает проблему и обнаруживает пути ее решения, в этом случае она выступает одним из признаков методологической культуры (И.В.Ильенков).

С точки зрения рефлексивной психологии, развитие педагогического мастерства невозможно вне педагогического творчества,

которое активизирует рефлексивные процессы в мышлении, общении и деятельности. Для этого требуется создание специальной рефлексивной среды (С.Ю.Степанов, 1993): в мышлении — проблемно конфликтных ситуаций, в деятельности — установки на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении — отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. Это достигается с помощью различных форм групповой и индивидуальной работы и способов организации интеллектуальной деятельности (мозгового штурма, дискуссии, ролевых обсуждений; ролевых игр, объединенных в учебные сессии (О.С.Анисимов, Г.П.Щедровицкий); различных вариантов психологических тренингов (И.В.Вачков), культивирования механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии в ситуации лабораторного эксперимента, путем решения нестандартных, творческих задач (В.К.Зарецкий, И.Н.Семенов) [3.] и др.) на лабораторно-практических и семинарских занятиях.

В.М.Слободчиков отмечает, что для обеспечения перехода студента от деятельности учения к профессиональной деятельности должна практиковаться специфическая форма общности студентов и педагогов, реализующих совместную деятельность как «учебно-профессиональное сообщество» и «учебно-профессиональное сотрудничество» [7].

Механизм развития творческой индивидуальности педагога В.И.Слободчиков понимает следующим образом: организуется формирующая среда, проводится работа по формированию операционально-технологического фонда, накоплению методических разработок, использованию диагностических методик, дидактического материала, наглядных пособий с учетом индивидуальных особенностей самих студентов, осуществляется помощь и коррекция действий студентов при реализации намеченной ими индивидуальной программы деятельности. Он указывает на целенаправленное включение студентов в общение, совместную работу с творческими педагогами, расширение интересного опыта профессиональной деятельности, когда происходит «творческое заражение», возникает вдохновение, появляется желание творить самому.

Эффективность профессиональной подготовки студентов и их саморазвитие обеспечивается рядом условий, если:

осуществляется интеграция учебно-познавательной и рефлексивной деятельности преподавателей и студентов на принципах приоритетности ценностно-смысловой основы рефлексии и саморазвития;

учебно-познавательная деятельность проектируется как рефлексивно-поисковая, рефлексивно-исследовательская, рефлексивно-игровая, рефлексивно-дискуссионная модели, отражающие профессиональные коммуникации, способы рефлексии, сотрудничества и саморазвития студентов и преподавателей;

преподаватели и студенты понимают смысл рефлексии (обеспечение индивидуального опыта, саморегуляции, продуктивной адаптации, коммуникации и др.) и саморазвития (в конкурентоспособности, развитии «Я»-концепции, самоопределении, культуре профессиональной деятельности, компетентности и др.) как личностную и профессиональную ценность;

преподаватель транслирует в учебный процесс правила, создающие среду рефлексивно-диалогового взаимодействия (образцы гуманных коммуникаций и доверия, личностная и профессиональная поддержка, стимулирование самостоятельности, стремление к социально-эмоциональному комфорту и согласию и др.);

рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы выступают доминирующими в процессе преподавания и стимулирующими студентов к рефлексии и саморазвитию.

Таким образом, развитие рефлексивной деятельности студента обеспечивается в том случае, если преподаватель аргументированно мотивирует ее необходимость и формирует образ перспективного профессионального будущего. В этом случае рефлексии студенты осваивают как определенный профессиональный механизм саморазвития и карьерного роста.

Литература

1. Вачков И. Структура профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. 2000. № 3, 5, 13.
2. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1995. 111 с.

3. Зарецкий В.К., Семенов И.И., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 112—117
4. Перминова Л.М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности // Педагогика. 1997. № 3. С. 36—39.
5. Рефлексия в науке и обучении // Отв. ред. И.С.Ладенко. Новосибирск, 1989.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и самоорганизации личности // Вопросы психологии. № 2. 1983. С. 35—42.
7. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 3—18.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 25—36.
9. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 64—91.

М.А.Фризен

СОЗДАНИЕ В ШКОЛЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Проблема одаренности в психологии имеет давнюю традицию разработки (исследования Дж.Гилфорда, посвященные взаимосвязи одаренности и креативности, исследования отечественных ученых, например, работы, посвященные мышлению, выполненные под руководством О.К.Тихомирова, исследования интеллектуальной инициативности Д.Б.Богоявленской и др.). Вместе с тем, только в последние годы был разработан новый методологический подход к пониманию одаренности как системного качества человеческой психики, развивающегося, по мнению Ю.Н.Белихова, в течение жизни и делающего возможным, но не гарантирующим достижение выдающихся творческих результатов. Исследователь предлагает рассматривать феномен одаренности в рамках антропологической теории развития человека, на основе субъектно-личностного подхода (К.А.Абульханова-Лавская, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков и др.) и структурно-интегративного подхода (Л.М.Веккер, М.А.Холодная, Н.И.Чуприкова и др.).

В рамках субъектно-личностного подхода речь идет о «внутренних и внешних условиях» возникновения и развития в человеке качественной характеристики высшего уровня развития его субъективности-творческой как психологического основания одаренности. Такого рода нестандартный подход к жизни, к выстраиванию жизненного пути, безусловно, следует формировать у личности как можно раньше, уже начиная с дошкольного и младшего школьного возраста, в частности, за счет проектных технологий, проблемного обучения, за счет опоры на рефлексивную составляющую различных форм и методов обучения. В результате в образовательном учреждении создаются условия для постепенного формирования деятельностно-преобразующего способа бытия человека в ситуациях смысловой неопределенности, когда ситуация отсутствия единственно правильного решения, гарантированного положительного результата не является тревожной для личности в силу неочевидности, а воспринимается как насыщенная возможностями, альтернативами для достижения того или иного результата.

В первую очередь, важно понимать, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей должно включать формы работы, позволяющие сделать пространство альтернатив для них комфортным, насыщенным возможностями, стимулирующим познавательный поиск, инициативность. Наличие проблемы должно восприниматься положительно. Мы можем активно применять метод сократовской беседы, при котором проблема актуализируется за счет системы вопросов, и создаются условия для того, чтобы обучающийся совершил субъективное открытие. Тезис Сократа «чем больше мое знание, тем больше мое незнание» приобретает положительный смысл, поскольку открывает возможности для дальнейших открытий. По мере развития личности направленная интеллектуальная активность обучающегося, в том числе, и одаренного, может выйти на уровень творческой самостоятельности (в терминах Д.Б.Богоявленской, интеллектуальной инициативности).

На наш взгляд, такого рода творческая самостоятельность должна лечь в целом с основой жизненной стратегии растущей личности, поэтому важно заложить основы творческого, основанного на максимальной субъектности взгляда и на выстраивание

собственного жизненного пути. Одной из технологий в данном случае может быть максимально самостоятельная разработка школьниками программ собственного развития. В основу такого рода проектирования следует заложить в целом проблематизацию актуальной ситуации: автору программы саморазвития нужно создать условия для осознания собственных особенностей, что бы в себе хотелось усилить, а что — скорректировать. Школьникам, с которыми мы работаем, крайне важно помочь приобрести опыт самоанализа и планирования собственной жизни. Даже если программа саморазвития будет фрагментарной, предполагающей работу на ближайшую перспективу, опыт такого рода рефлексивного анализа и выстраивания жизненной перспективы может стать основой деятельностно-преобразующей жизненной стратегии в будущем.

Если говорить об одаренных детях, то одаренность в целом не предполагает стандартности мышления и завершенности личности (личность не стремится к достижению того или иного уровня жизни, она нацелена на сам процесс деятельности, а не на ее результат, поэтому в целом осмысливает свою пластичность и вероятностность позитивно). Вместе с тем, к такому пониманию жизни человек приходит, скорее, в период взрослости, в то время как для школьников значимы школьные отметки, референтное окружение и др. — значимость этих жизненных аспектов может стереотипизировать восприятие жизненных ситуаций для становящейся личности. Психолого-педагогическое сопровождение должно включать направление деятельности, предполагающее создание комфортной психологической обстановки для обучающихся, в таком случае вероятность того, что школьник будет уходит от социальных стереотипов и у него будет усиливаться субъектность, будет расти.

Еще одним аспектом психолого-педагогического сопровождения одаренных людей должно стать создание особого смыслового, деятельностного контекста, в котором, в терминах Ю.Н.Белихова, ребенок может включиться в проблемно-познавательный поток действительности. В данном случае имеется в виду особая социокультурная и духовно-практическая реальность, в которой могут строиться разнообразные динамичные связи субъекта с действительностью. Именно в таком контексте могут реализовываться потенциалы одаренного обучающегося.

Формы работы, предлагаемые одаренным детям, должны содержать ситуацию незнания, которая будет способствовать не только познавательной активности, но и осознанию собственных возможностей, потенциалов, а также собственной субъектности.

В период взрослости человек способен сам конструировать пространство для саморазвития, однако на этапе детства, подростничества, ранней юности личность не может полностью самостоятельно создать такое пространство. По мнению О.В.Лукиянова для ее саморазвития, самоосуществления должны быть некие социальные практики [4]. «В современном обществе уделяется большое внимание образованию, важность которого определяется ожиданием, что можно получить достаточный объем знаний, чтобы знать, как жить, зачем, как строить отношения, обогащающие и наполняющие смыслом индивидуальное бытие, как справляться с «экзистенциальными данностями». Но, несмотря на обилие образования и сколько бы ни было лет человеку, никто не знает достаточно, чтобы уметь ответить на самые значимые и самые сложные вопросы: как сохранять свою индивидуальность и одновременно быть вместе с другими людьми, как переживать экзистенциальное одиночество, как справляться с чувством вины, как разрешать дилемму, состоящую в том, что самые сильные позитивные изменения в человеке происходят под влиянием любви к другому человеку, но и самые глубокие эмоциональные раны всегда имеют своим источником межличностные отношения» [3, с. 72]. Следовательно, для создания условий для саморазвития нужно не увеличивать или усложнять объем знаний, а менять подход качественно, создавать специальные социальные и духовные практики.

Важно отметить, что именно конструирование такого рода деятельностных контекстов в школе позволит создать условия для развития и саморазвития всем обучающимся, а также выявить одаренных детей. Крайне важно в выявлении одаренных обучающихся опираться не на отдельные показатели (чаще всего, это параметры познавательных процессов, общий уровень обученности), а на получение системной картины общих возможностей индивида в плане обнаружения взаимосвязей между явлениями окружающей действительности и творческого решения разнообразных задач.

Таким образом, подводя итоги сказанного, следует отметить, что в образовательном учреждении для обучающихся в целом и для одаренных, в частности, важно создавать следующие условия:

условия, по Ю.Н.Белихову, предполагающие максимально раннее начало развития в ребенке основных компонентов системы саморегуляции творческой деятельности (в рамках концепции О.А.Конопкина), развитие его субъектности, системного миропонимания;

условия, направленные на развитие в ребенке открытой познавательной позиции — своеобразного структурного отношения к миру, позволяющего выстраивать вариативные и разнообразные способы одного и того же события. Для этого необходима проблематизация ситуации, работа в ситуации неочевидности, смысловой неопределенности; задействуется продуктивное воображение, в целом, внутренний план действий, ребенок приобретает опыт продуктивного действия в неопределенной ситуации.

Создание такого рода условий важно для реализации потенциалов одаренного ребенка, для формирования у него неадаптивной жизненной стратегии, для проектирования собственного развития, для продуктивного самоосуществления в целом.

Литература

1. Белихов Ю.Н. Методологические основания психологического сопровождения одаренных детей и подростков. URL: <http://yandex.ru/yandsearch?text&clid=40795&lr=78>
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 42 с.
3. Есипова Н.Д. Экзистенциальные вопросы: личный ответ // Учен. зап. Орл. гос. ун-та. 2013. № 5 (55). С. 72—75.
4. Лукьянов О.В. Экзистенциально-феноменологическое исследование в социальной психологии: проблема современности и ответственности // Сиб. психол. журн. 2008. № 29. С. 41—46.
5. Фризен М.А. Рефлексивная активность учащихся как основа их саморазвития: сущность и психолого-педагогические технологии формирования // Психология и школа. 2014. № 2. С. 96—108.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Еще десятилетие назад дистанционное образование было новшеством, к которому относились с недоверием. А в настоящее время система дистанционного образования поражает численностью учеников, количеством образовательных учреждений. Чуть ли не у любого высшего заведения есть возможность обеспечения обучения студентов, которые по различным причинам не могут присутствовать на занятиях. Система дистанционного образования стала успешно развиваться как за рубежом, так и в нашей стране.

Термин «дистанционное образование» используют применительно к широкому кругу образовательных программ и курсов, начиная от курсов повышения квалификации, завершая аккредитованными программами высшего образования, реализующими возможность общения обучающихся со своими преподавателями и сокурсниками, как это случается при очном обучении. Для обеспечения эффективного взаимодействия, при дистанционном обучении используется многогранный выбор инструментов: интерактивные и компьютерные программы, Интернет, электронная почта, телефон, Skype, факс и электронная почта [2, с. 98].

Дистанционное образование приобретает чрезвычайную популярность, как форма обучения из-за своего удобства и гибкости. Оно помогает преодолеть основной барьер, который удерживал большинство профессионалов и людей от продолжения образования, тем самым избавляет от необходимости посещать занятия по утвержденному расписанию. Учащиеся дистанционно могут выбрать удобное для себя время занятий согласно собственному расписанию [4, с. 260].

Обучение с помощью переписки было ранней формой дистанционного образования в девятнадцатом и начале двадцатого века. С возникновением радио и телевидения начались опыты по расширению содержания курсов с помощью применения новейших средств. Сдерживающим моментом этих ранних форм дистанционного образования являлся однонаправленный формат отправки

информации. Следствием этого являлся недостаток интерактивности во взаимодействии студентов с преподавателем [3, с. 150].

В 80-е годы развитие технологий в области теле- и радиовещания позволило крупным корпорациям использовать спутниковую передачу данных для эффективного обучения своего персонала, который находился в различных местах расположения. В последнее десятилетие с возросшим использованием персональных компьютеров и сети Интернет дистанционное образование стало доступным для индивидуальных целей, так же как и для образовательных учреждений.

В настоящее время абсолютно все слои общества имеют беспрецедентные возможности получения образования с помощью Интернет курсов, которые основаны на использовании возможностей взаимодействия между обучающимися и педагогами в глобальном масштабе.

Выделяют следующие типы программ дистанционного образования:

«натуральные» дистанционные университеты;

провайдеры корпоративных тренингов и/или курсов повышения квалификации;

традиционные университеты, предлагающие онлайн-обучение [1, с. 155].

Дистанционное обучение вплетается в традиционную систему образования и становится его составной частью, то есть обучение теперь может быть и полностью, и частично дистанционным. Например, лекции, контрольные работы, проходят в дистанционной форме, а лабораторные работы, семинары — в очной. Или большинство занятий очные, а консультации с преподавателями — дистанционные [3, с. 146].

Дистанционное образование накладывает большую ответственность на обучающегося. В условиях классных занятий, необходимость выдерживать необходимые стандарты перед сокурсниками является мотивирующим фактором. При дистанционном обучении этого стимула нет: зачисление на курс и завершение выбранного курса целиком зависит от самого студента. Дистанционное образование подходит для мотивированных, взрослых студентов, которые готовы ответственно заниматься без напоминаний со стороны преподавателя.

Использование технологий дистанционного образования в настоящее время больше всего наблюдается в системе высшего и дополнительного образования. Однако они уже распространяются и на обучение школьников, начиная с начальных классов. С помощью Интернет-технологий увеличилась возможность в подготовке дошкольников к поступлению в первый класс [1, с. 153].

Дистанционное обучение школьников осуществляется по трем направлениям:

совмещение традиционных уроков в школьном классе с дистанционными;

организация киберкласса из разных школ для прохождения дистанционного курса, за обучением которых следит учитель;

дистанционное самообразование учащихся из разных школ без поддержки учителя [2, с. 100].

Возможность пройти дистанционно необходимые темы по учебной программе помогает тогда, когда учащийся из-за состояния здоровья вынужден пропустить занятия. В этом случае дистанционный репетитор и учащийся связываются друг с другом с помощью программы Skype. Педагог объясняет учащемуся необходимый материал и разбирает с ним темы пропущенных занятий. Пропущенный материал и дополнительные задания отправляются ученику при помощи электронной почты. Такой подход и организация киберклассов с большим успехом применяется для обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Дистанционно получить среднее образование могут:

— взрослые люди, по каким-либо причинам не сделавшие это своевременно;

— дети и взрослые, переехавшие за границу;

— лица, отбывающие наказание в местах лишения свободы.

Одаренные дети, обгоняющие своих сверстников в развитии и стремящиеся пройти необходимую школьную программу в укороченные сроки, предпочитают дистанционное образование. Учащиеся, которых не устраивает обычная школа, хотят самостоятельно управлять своим временем, строить график обучения и выбирать интенсивность уроков, тоже выбирают дистанционное обучение [5, с. 315].

Преимущества, которые предоставляют на сегодняшний день своим студентам дистанционные ВУЗы: возможность получить

образование в любом месте, независимо от местонахождения студента. Большинство желающих получить второе высшее образование — работающие люди. Поэтому дистанционное образование — это единственно приемлемый вариант для них. Высшее дистанционное обучение выбирают как наиболее удобную форму обучения молодые и многодетные мамы, лица с ограниченными возможностями (инвалиды), лица, ограниченные в своих передвижениях (военнослужащие).

Литература

1. Абдрахманова Г.И., Ковалева Г.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Статистический обзор // Вопросы образования. № 3. 2010. С. 153—157.
2. Жесткова Е. А. Изучение профессионального самоопределения школьников // Акмеология. Научно-практический журнал. 2014. № 1—2. С. 80—81.
3. Жесткова Е.А. Инновационная деятельность современной школы / Е.А.Жесткова, И.В.Уткина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2014. С. 50—52.
4. Кармановский А.В. Формирование готовности личности к непрерывному образованию в условиях дистанционного обучения // Вестник Университета Российской академии образования. 2011, № 1. С. 98—102.
5. Нехаева Н.А. Влияние масс-медиа на самоидентификацию личности: образовательный аспект // Философия образования. 2009. № 1. С. 146—151.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимов Александр Евгеньевич — педагог дополнительного образования МАОУ «СОШ № 42», магистрант ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», г.Петропавловск-Камчатский.

Акмалов Альберт Юрьевич — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г.Челябинск.

Алексеева Любовь Васильевна — профессор, д-р истор. наук; профессор кафедры истории России, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск.

Алексеева Наталья Станиславовна — учитель информатики и ИКТ, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9», г.Мегион.

Андреев Дмитрий Яковлевич — аспирант, преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Ануфриева Ольга Викторовна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина», г.Елец.

Аскарова Сауле Аскарровна — доцент, канд. филол. наук; доцент кафедры профессиональной иноязычной коммуникации, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Базанова Ирина Валентиновна — педагог-психолог, социальный педагог, МАОУ «Гимназия № 3», г.Саратов.

Бакаева Татьяна Петровна — воспитатель МБДОУ № 87, магистрант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им.Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Баланцева Ольга Николаевна — учитель изобразительного искусства и технологии, МБОУ «Новоаганская общеобразовательная средняя школа № 2», пгт.Новоаганск, Нижневартовский район.

Берснева Ирина Аркадьевна — учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 2», г.Нижневартовск.

Бовтрук Наталия Сергеевна — аспирант Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Боровкова Ольга Сергеевна — учитель начальных классов, МБОУ «Новоаганская общеобразовательная средняя школа № 2», пгт.Новоаганск, Нижневартовский район.

Быстрова Наталья Васильевна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры профессиональной педагогики и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г.Нижний Новгород.

Ваганова Ольга Игоревна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры профессиональной педагогики и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г.Нижний Новгород.

Виноградова Ольга Сергеевна — канд. пед. наук, г.Москва.

Вьюгина Сазид Вагизовна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры обучения на двуязычной основе, ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г.Казань.

Галактионова Татьяна Валерьевна — учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8», г.Нижневартовск.

Гарькуша Инга Николаевна — воспитатель, КОУ «Нижневартовская школа для обучающихся с ОВЗ № 1», г.Нижневартовск.

Гольдфарб Ольга Сергеевна — доцент, канд. психол. наук; доцент кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г.Челябинск.

Горлова Вера Геннадьевна — магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина».

Грибова Людмила Николаевна — доцент, канд. пед. наук; зав. отделением СПО ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Демченко Зинаида Алексеевна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры экономики Высшей школы экономики и управления, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова», г.Архангельск.

Захарова Екатерина Николаевна — канд. ист. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского» (Национальный исследовательский университет), г.Саратов.

Зяц Оксана Ивановна — преподаватель кафедры делового английского языка Белорусского государственного экономического университета (БГЭУ), г.Минск.

Зверева Галина Юрьевна – учитель истории и обществознания МБОУ «СОШ № 2 — многопрофильная», аспирант кафедры истории России Нижневартковского государственного университета, г.Нижневартковск.

Зубань Елена Сергеевна — учитель Православной школы при Карповской церкви Нижегородской Епархии, магистрант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Иванова Светлана Васильевна — канд. пед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории инноватики в педагогическом образовании, ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, г.Санкт-Петербург.

Исмагилова Лиана Азатовна — преподаватель английского языка, Нижневартковский нефтяной техникум (филиал) ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», г.Нижневартковск.

Калмуханбетова Салтанат Отгеновна — магистр педагогики, ст. преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Карпова Юлия Николаевна — зав. отделением «Преподавание в начальных классах. Иностранный язык», ГБОУ СПО «Нижегородский педагогический колледж им. К.Д.Ушинского», г.Нижний Новгород.

Клычёва Алёна Сергеевна — студентка 5 курса, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) (Арзамасский филиал), г.Арзамас.

Ковалевская Елена Витальевна — профессор, д-р пед. наук, академик МАНПО; профессор кафедры иностранных языков, заведующий научно-исследовательской лабораторией Лингвопедагогической и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск.

Колдина Маргарита Игоревна — канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Колесник Людмила Ивановна — доцент, канд. пед. наук; зав. кафедрой иностранных языков, науч. сотр. научно-исследовательской лаборатории Лингвопедагогической и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный университет, г.Нижевартовск.

Крайторов Андрей Николаевич — студент 4 курса, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г.Челябинск.

Кудакова Наталья Сергеевна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) (Арзамасский филиал), г.Арзамас.

Кузнецова Людмила Васильевна — учитель физической культуры, МБОУ «Новоаганская общеобразовательная средняя школа № 2», пгт.Новоаганск, Нижегородский район.

Кукарская Галина Николаевна — ст. преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации гуманитарных направлений, ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень.

Кулекенова Жанар Габбасовна — ст. преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан.

Кулешова Самира Салеховна — учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 67», магистрант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Лебедева Ирина Владимировна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Марушенко Валерия Сергеевна — студентка 4 курса, секретарь студенческого научного общества кафедры иностранных языков, ГБОУ ВПО «Воронежская государственная медицинская академия им. Н.Н.Бурденко», г.Воронеж.

Махутова Гульнара Мырзахановна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет», г.Нижегород.

Михайлова Светлана Федоровна — учитель немецкого и английского языков, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9», г.Мегион.

Можнова Жанна Игоревна — доцент, канд. филол. наук; доцент кафедры русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Мышковская Надежда Юрьевна — преподаватель кафедры делового английского языка Белорусского государственного экономического университета, г.Минск.

Нефёдов Олег Владимирович — ст. преподаватель кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова» (филиал в г.Пятигорске), г.Пятигорск.

Николау Лидия Леонидовна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры педагогики и методики начального образования, ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г.Шевченко», г.Тирасполь, Молдова.

Овчинников Михаил Владимирович — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г.Челябинск.

Орпанен Анжелика Валерьевна — учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 2», г.Нижегород.

Осипова Наталья Николаевна — доцент кафедры иностранных языков, науч. сотр. научно-исследовательской лаборатории Лингвопедагогики и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск.

Перова Татьяна Юрьевна — канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики общего образования, МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», г.Новокузнецк.

Пучков Павел Васильевич — доцент, д-р социол. наук; профессор кафедры общественных наук и профессиональной коммуникации, Юридический институт ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения», г.Москва.

Романов Петр Сергеевич — доцент, д-р пед. наук; доцент кафедры иностранных языков, ГБОУ ВПО Московской области «Финансово-технологическая академия», г.Королев.

Ромахина Елена Николаевна — студентка 4 курса, ФГАОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского», г.Нижний Новгород.

Рыбакова Елена Николаевна — студентка 5 курса, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) (Арзамасский филиал), г.Арзамас.

Самсонова Нина Васильевна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры иностранных языков; науч. сотр. научно-исследовательской лаборатории Лингвопедагогики и проблемного обучения; ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск.

Сахнова Марина Сергеевна — учитель английского языка, МБОУ «Средняя школа № 40», г.Нижевартовск.

Сёмина Марина Викторовна — доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», г.Чита.

Сивоконева Юлия Михайловна — ст. преподаватель кафедры иностранных языков, ГБОУ ВПО «Алтайский государственный медицинский университет», г.Барнаул.

Симонова Ольга Сергеевна — начальник отдела лицензирования и сертификации, майор внутренней службы, ФКУ «Центр управления в кризисных ситуациях Главного управления МЧС России по Челябинской области», г.Челябинск.

Скрипкина Надежда Витальевна — соискатель кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова, преподаватель кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г.Челябинск.

Старкова Людмила Ивановна — ст. преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г.Нижевартовск.

Стрижева Кристина Николаевна — студентка 5 курса, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) (Арзамасский филиал), г.Арзамас.

Суворова Людмила Вячеславовна — учитель английского языка, МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов», пгт.Излучинск, Нижевартовский район.

Сутова Людмила Александровна — студент магистратуры, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Сумникова Светлана Владимировна — учитель английского языка, МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов», пгт.Излучинск, Нижевартовский район.

Суханова Мария Эдуардовна — учитель истории, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 81», г.Нижний Новгород.

Терешонок Светлана Васильевна — заведующая МБДОУ № 111, магистрант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Трегуб Иван Григориевич — доцент, канд. физ-мат. наук; профессор кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Трегуб Ольга Дмитриевна — ассистент, заведующий лабораторией кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Труш Татьяна Викторовна — учитель химии высшей квалификационной категории, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40», г.Нижневартовск.

Федосюк Наталья Владимировна — ст. преподаватель кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г.Нижневартовск.

Фризен Марина Александровна — доцент, канд. психол. наук; зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга»; научный руководитель экспериментальной/инновационной деятельности в МАОУ «СОШ № 42», г.Петропавловск-Камчатский.

Цуцкова Елена Вячеславовна — студентка 5 курса, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) (Арзамасский филиал), г.Арзамас.

Цыплакова Светлана Анатольевна — ст. преподаватель кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, магистр, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород

Шевченко Владимир Викторович — канд. пед. наук, доцент кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина.

Шенцова Елена Федоровна — канд. пед. наук, учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34», г.Нижневартовск.

Щербинова Наталья Николаевна — магистр педагогики, учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 — многопрофильная», г.Нижневартовск.

Юртаева Татьяна Степановна — доцент, канд. пед. наук; зам. зав. кафедрой профессионального обучения и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г.Нижний Новгород.

Яковенко Наталья Степановна — канд. филол. наук, преподаватель кафедры иностранных языков, ГБОУ ВПО Воронежская государственная медицинская академия им. Н.Н.Бурденко, г.Воронеж.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

<i>Ковалевская Е.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРАВО НА САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВЫБОР	3
<i>Акмалов А.Ю., Крайторов А.Н.</i> ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	8
<i>Ануфриева О.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ	10
<i>Виноградова О.С.</i> ПРОБЛЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ.....	14
<i>Иванова С.В.</i> МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ: ОТ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ К МЕДИЙНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	19
<i>Махутова Г.М.</i> ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	30
<i>Пучков П.В.</i> КЛЮЧЕВЫЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	34
<i>Самсонова Н.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	39
<i>Трегуб О.Д., Трегуб И.Г.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ.....	44

<i>Фризен М.А.</i> ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ	49
<i>Шевченко В.В.</i> ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	54
<i>Шенцова Е.Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	60

II. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

<i>Алексеева Н.С., Михайлова С.Ф.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА АИС «СЕТЕВОЙ ГОРОД» ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУСЛЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА	65
<i>Андреев Д.Я.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	68
<i>Аскарова С.А., Кулекенова Ж.Г., Калмуханбетова С.О.</i> PROBLEMS OF ORGANIZING DISTANCE EDUCATION IN KAZAKHSTAN	73
<i>Баланцева О.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ФГОС НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	78
<i>Боровкова О.С.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	83
<i>Быстрова Н.В.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА «ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86

<i>Ваганова О.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
<i>Галактионова Т.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	92
<i>Захарова Е.Н.</i> ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «АМЕРИКАНОВЕДЕНИЕ»	94
<i>Заяц О.И., Мышкова Н.Ю.</i> ONLINE COURSES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS	100
<i>Зверева Г.Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС	104
<i>Исмаилова Л.А.</i> ИНТЕРНЕТ КАК ИСТОЧНИК ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	108
<i>Кудакова Н.С., Ромахина Е.Н.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	115
<i>Кузнецова Л.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ	118
<i>Кулешиова С.С.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	122
<i>Осипова Н.Н.</i> ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ)	126
<i>Перова Т.Ю.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	131

<i>Сахнова М.С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	136
<i>Сивоконева Ю.М.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	139
<i>Симонова О.С.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.....	142
<i>Скрипкина Н.В.</i> РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С «РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА» МЕТОДАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	150
<i>Старкова Л.И.</i> ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	156
<i>Сумникова С.В., Суворова Л.В.</i> СОЧЕТАНИЕ ОЧНЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРОБЛЕМНЫМИ ЗАДАНИЯМИ.....	160
<i>Суханова М.Э.</i> ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «1 УЧЕНИК: 1 КОМПЬЮТЕР».....	164
<i>Труш Т.В.</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	169
<i>Щербинова Н.Н.</i> «УЗТЕСТ» — ФОРМА ДИСТАЦИОННОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ.....	175
<i>Юртаева Т.С.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	178

<i>Яковенко Н.С., Марущенко В.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «MOODLE» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	182
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

III. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ИННОВАЦИЙ

<i>Абросимов А.Е.</i> К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	186
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Алексеева Л.В.</i> О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ООП МАГИСТРАТУРЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ» В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	191
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Акмалов А.Ю.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Базанова И.В.</i> ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	199
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Бакаева Т.П., Цыплакова С.А.</i> ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ	202
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Береснева И.А.</i> РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	206
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Бовтрук Н.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	210
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Вьюгина С.В.</i> РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗЕ	213
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Гарькуша И.Н.</i> ПРОГУЛКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	219
<i>Гольдфарб О.С.</i> ОПЫТ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБЛАСТИ ИНТЕГРАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	223
<i>Грибова Л.Н.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СПО	229
<i>Демченко З.А.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	233
<i>Зубань Е.С., Цыплакова С.А.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ	243
<i>Карпова Ю.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	246
<i>Клычёва А.С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА	249
<i>Колдина М.И.</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	252
<i>Кукарская Г.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	258
<i>Лебедева И.В., Горлова В.Г.</i> ИНТЕГРАЦИЯ КЕЙС-МЕТОДА И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ	261

<i>Можнова Ж.И.</i> РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	266
<i>Нефёдов О.В.</i> БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ	270
<i>Николау Л.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	275
<i>Овчинников М.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	280
<i>Орпанен А.В.</i> МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	283
<i>Романов П.С.</i> РАЗВИТИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	288
<i>Сёмина М.В.</i> ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	298
<i>Стрижева К.Н.</i> ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	301
<i>Суетова Л.А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ	304
<i>Терешонок С.В., Цыплакова С.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	307

<i>Федосюк Н.В.</i> РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	311
<i>Фризен М.А.</i> СОЗДАНИЕ В ШКОЛЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	315
<i>Цуцкова Е.В., Рыбакова Е.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	320
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	324

Научное издание

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием
«Образование на грани тысячелетий»

г. Нижневартовск, 6 ноября 2014 года

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 15.04.2015
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 21,25
Тираж 300 экз. Заказ 1678

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*