
ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук
профессор
Институт гуманитарных наук
БФУ им. И. Канта
grebt@yandex.ru

Инженерия в образовании

Рассматривается содержание четырехдневного семинара, посвященного новому направлению в педагогике – дидактической инженерии. Семинар был организован в рамках Программы 5-100 с приглашением профессора Техасского университета в Эль Пасо М.А. Чошанова, известного своими научными исследованиями в области дидактической инженерии

Ключевые слова: дидактическая инженерия; конструктивизм; учитель-конструктивист; исследовательская инженерия

С 13 по 16 февраля 2017 года в Институте гуманитарных наук БФУ им. И. Канта проходил семинар по дидактической инженерии, организованный в рамках Проекта 5-100. Руководителем семинара был доктор педагогических наук, профессор Техасского университета в Эль Пасо (США) М.А. Чошанов.

Он является автором концепции «Дидактическая инженерия», представленной в ряде книг [1, 2, 3, 4] и неоднократно апробированной на занятиях с учителями и руководителями образовательных учреждений в Казани, Елабуге, Екатеринбурге, Калининграде, Дублине (Ирландия), в магистерской и докторантской подготовке американских педагогов.

Участниками семинара были студенты - будущие бакалавры и магистры педагогики, а также аспиранты и преподаватели университета. Программа семинара состояла из двух взаимосвязанных частей в русле концепции дидактической инженерии: 1) инженерии обучающих технологий; 2) инженерии исследовательских проектов.

Первое направление включало следующие вопросы: системные ошибки в образовании, диалог о дидактике; конструктивизм как философия дидактической инженерии, анализ видео-кейсов; принципы нейропедагогики как теоретические основы дидактической инженерии, анализ интерактивных ресурсов.

Второе направление было представлено такими важными для выпускников бакалавриата и магистратуры вопросами, как: выбор темы и формулировка проблемы научно-педагогического исследования; постановка задач научно-педагогического исследования и проектирование логики исследования, методы научно-педагогического исследования.

Основное внимание на лекциях было уделено особенностям интеграции инженерного подхода и дидактики в условиях информатизации образования, а также конструктивизму как философской основе дидактической инженерии, позволяющей по-новому взглянуть на учителя и преподавателя в современных условиях, на отличную от традиционной организацию педагогической деятельности.

Профессор М.А. Чошанов представил основную идею данной философии, заключающуюся в том, что знания в готовом виде передавать обучающимся нельзя.

Можно лишь создавать педагогические условия для успешного само конструирования и самовозрастания знаний учащихся.

Важность данной идеи в том, что каждому человеку необходимо обеспечить собственное понимание окружающего мира, сохранить уникальность своего видения мира, развить когнитивные способности в процессе преодоления конфликта между внутренней сложившейся структурой (опытом) и внешней неизвестной реальностью. В конструктивизме как педагогической философии больше ценится процесс движения к истине, нежели сама истина.

В связи с этим встает вопрос: каким должен быть учитель (названный профессором Чошановым учителем-конструктивистом) и каковы особенности педагогической деятельности такого учителя?

Прежде всего, учитель-конструктивист действует как организатор *исследовательской* учебно-познавательной деятельности учащихся. Для этого он заранее продумывает практическую ситуацию (из учебной, воспитательной, профессиональной, общественной и др. видов деятельности), в которую затем включает учащихся, анализирует ее вместе с учащимися и подводит их к самостоятельной постановке учебной проблемы. В этом состоит одна из особенностей педагогической деятельности конструктивиста.

Надо отметить, что по своей сути представленный этап соответствует организации известного отечественной педагогике проблемного обучения, когда учитель предъявляет учащимся проблемную ситуацию.

Однако в отличие от практики проблемного обучения, в которой создание проблемной ситуации переходит в постановку проблемного вопроса и попытки учащихся ответить на него, конструктивизм ориентирует на *максимально детальное* обсуждение ситуации и *многообразие* впечатлений учащихся.

На следующем этапе процесса обучения учитель организует обмен мнениями, идеями, гипотезами, мыслями среди всех участников процесса. И неважно, какие это высказывания – сырые, зрелые, неудачно сформулированные и пр., главное – активное участие обучаемых. Смысл здесь в том, чтобы сформировать у них отношение к поиску, к процессу добывания истины.

В результате вырабатывается ответственность учащегося за собственную познавательную деятельность, расширяются представления одного за счет представлений о проблеме, высказанных другими. Известно, что мысль, произнесенная вслух, осознается гораздо лучше, и учащийся может, рефлексировав, оценить, то ли он хотел сказать. С другой стороны, мысли других людей, оцениваемые и сравниваемые учащимся со своими, проникают в его опыт, тем самым обогащая его внутренний мир.

В целом, педагогический конструктивизм ориентирует педагога не только на внешнюю активность учащихся в процессе обучения (ответы на вопросы учителя, выполнение заданий), но и на активную речевую деятельность, отражающую элементы исследования: проговаривание актов и результатов мышления (гипотез, обоснований, способов действий и пр.).

Данный подход аналогичен методике обучения письму, когда ребенок проговаривает каждое действие от начала написания буквы и до его завершения. Разумеется, уровень рассматриваемой организации процесса обучения значительно выше, но смысл его в том, чтобы, проговаривая собственные мысли, учащийся осознавал собственную познавательную деятельность.

Кстати, именно на это обращает внимание учитель-конструктивист, оценивая участие учащихся в процессе обучения: важно стремление учащегося к выражению своих догадок и предположений.

Как видно, учителю с большим опытом работы не просто сдерживать себя при предъявлении учащимся темы и организации работы над ней – надо успеть изложить основные положения.

Названные выше основные особенности предъявляют учителю-конструктивисту определенные требования:

- умение подобрать практическую ситуацию, связанную с потребностями учащихся (для студентов - будущих педагогов такими ситуациями, как правило, выступают педагогические ситуации или конфликтного характера, или имеющие множество решений дидактического, методического, воспитательного характера);

- умение проектировать и создавать практическую ситуацию, обеспечивать ее разрешение, при этом владеть различными приемами включения учащихся в эти процессы;

- умение стимулировать активность учащихся постановкой вопросов (важно иметь в запасе набор типичных вопросов, обращенных к учащимся, для высказывания ими своих мыслей);

- умение организовывать учебный диалог, в процессе которого учащиеся учатся слушать друг друга, находят дополнения, уточнения, критикуют, доказывают и пр.;

- умение демонстрировать собственное отношение к учебной проблеме, уважительное отношение к высказываниям учащихся.

Как видим, конструктивизм подводит к дополнительным компетенциям, которыми должны овладеть современные педагоги еще в стенах вуза.

Что касается второй части семинара – исследовательской инженерии, то при обсуждении выяснилось, что в американском опыте подготовки магистрантов и докторантов сложилась тенденция на начальном этапе определять так называемую теоретическую рамку, чтобы в процессе исследования не выходить за ее пределы, т.е. не стремиться объять необъятное, а четко прорабатывать заявленные термины и понятия, проводить исследование в довольно узком аспекте.

Смысл в том, чтобы исследование было не по верхам, а с хорошей глубиной и обстоятельностью.

Во время семинара участники смогли познакомиться с тремя молодыми исследователями и пообщаться с ними по скайпу. Так, Mariana Alvidrez рассказала о своем исследовании по теме «Math Teachers' Disposition toward Errors», пояснив для российских педагогов необычный взгляд на деятельность учителей математики. Необычность заключалась в том, что, как оказалось, учителя по-разному реагируют на ошибки учеников и сами могут допускать ошибки, по-разному реагируя на них.

Поскольку Марианна находится в самом начале своего исследовательского пути и прощупывает проблему своего будущего диссертационного исследования, то на этом этапе оно носит пилотный характер. Оно предполагает, во-первых, когнитивный аспект при выяснении причин допускаемых учениками ошибок, во-вторых, эмоциональный аспект, раскрывающий реакции учащихся и учителей при указании на допущенные ими ошибки и, в-третьих, конативный аспект, отражающий целеустремленность в достижении задач учения и преподавания, несмотря на допущенные ошибки.

И на сегодня еще неизвестно, можно ли определить из полученных результатов эмпирического исследования научную проблему. В этом мы увидели несвойственную отечественным педагогическим исследованиям особенность (у нас научная проблема, как правило, формулируется, исходя из обоснования актуальности на начальном этапе, и далее не подвергается сомнению необходимость ее исследования, поиска способов решения, и в результате исследование становится громоздким с точки зрения аспектов и этапов).

Вторая магистрантка - Angelica Monarrez - представила свой исследовательский проект (который в отличие от проекта Марианны находится на стадии завершения) по теме «Teachers' challenges in implementing cognitively demanding tasks in the mathematics classroom».

По словам Анхелики, учителя математики хотят использовать задания высокого уровня сложности, однако существуют факторы, препятствующие этому. В частности,

сами учителя испытывают сложности в конструировании, решении и применении сложных задач на уроках.

Каковы причины? Связаны ли причины с когнитивными особенностями учеников или с неподготовленностью учителей? Важно предусмотреть специальную подготовку будущих учителей к решению этой проблемы.

Третье выступление по скайпу – доктора философии Руби Лунч-Аройо, профессора практики кафедры подготовки учителей Техасского университета – было посвящено проблеме доведения результатов завершеного исследования до серьезной публикации в престижном индексируемом журнале. Как выяснилось, данный процесс может длиться от 1 года до 3 лет, настолько высоки требования к работе.

Представленные исследовательские проекты вызвали большую заинтересованность участников семинара: вопросы, предложенные американским исследователям, были направлены, конечно, на уточнение понимания тех или иных взглядов и положений. В отечественной научной школе сложились несколько иные требования, хотя и не противоречащие зарубежным.

Например, если у нас не представляют диссертации без педагогического эксперимента во всей полноте его структуры, то на семинаре были представлены результаты лишь пилотного поиска, направленного на получение эмпирического материала по разнообразным аспектам и на разнообразной основе. Доскональность, перепроверка, использование специально создаваемого инструментария, количественная и качественная обработка – это, пожалуй, существенные характеристики научной работы американских педагогов, гарантирующие им исследовательскую компетентность высокого уровня.

Магистранты и аспиранты Института гуманитарных наук продемонстрировали подготовленные ими презентации своих исследовательских проектов. По каждой работе профессор М.А. Чошанов и другие участники семинара задали уточняющие вопросы и высказали критические замечания. Вместе с тем, как и планировалось, был проведен конкурс на лучшие работы среди магистрантов и аспирантов, жюри выполнило эту миссию, и лучшие получили подарки, а все участники – сертификаты Техасского университета в Эль Пасо.

Проведенный семинар продемонстрировал важность встреч и обсуждений разных подходов к научным исследованиям, поскольку разные взгляды и мнения всегда актуализируют научное мышление участников таких встреч и способствуют не только обогащению исследовательского опыта, но и вдохновению, желанию с еще большей энергией выполнять научно-исследовательскую работу. Вот как отозвались о семинаре участники:

- «В рамках семинара «Дидактическая инженерия» ознакомление с направлениями научной деятельности Мурата Ашировича, с особенностями конструктивистского подхода в науке, дидактическими тонкостями образования, возможностями использования открытий психологии и нейропсихологии в нейропедагогике, необычными подходами к использованию системных ошибок в преподавании, советы и замечания были познавательны и интересны.

В ходе семинара бакалавры, магистранты, аспиранты и преподаватели узнали особенности преподавания и обучения в университете Эль Пасо, смогли «вживую» встретиться с учениками профессора на видеоконференциях, ознакомиться с направлениями их исследований, что дало представление о том, что педагогика – наука мирового масштаба»;

- «Интересно было познакомиться и пообщаться с человеком, который сочетает в себе знания о культуре жаркого Туркменистана, Казани и США (конкретно штата Техас). Сравнить научные направления и подходы к написанию аттестационных работ на Западе и в России. Очень понравился его подход в объяснении дидактической инженерии с точки зрения математической науки. Очень доступно, понятно и наглядно было

продемонстрировано. Конструктивистский подход оставил свой отпечаток в сознании и возможность его применения на практике. Занятия с профессором были интерактивными, динамичными. Сам Мурат Аширович заряжает позитивными эмоциями и желанием заниматься наукой»;

- «Было очень любопытно узнать о том, чем занимаются докторанты Мурата Ашировича. На мой взгляд, существенно помогло удержать интерес и заинтересованность аудитории то, что это были не просто его рассказы, а видеосвязь непосредственно с самими докторантами, ведь всегда увлекательнее слышать информацию из первых уст, даже если для этого необходима помощь англоговорящих коллег.

Посещение данного семинара считаю, безусловно, полезным для себя и надеюсь, что таких встреч в стенах нашего университета будет больше».

Литература

1. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия: Анализ и проектирование обучающих технологий. – Блумингтон, Индиана: Экслибрис, 2009. – 425 с.
2. Чошанов М.А. Инженерия обучающих технологий / М.А. Чошанов. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с. – ил. – (Педагогическое образование).
3. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия / М.А. Чошанов. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 248 с. – ил. – (Педагогическое образование).
4. Mourat Tchoshanov. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. – Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013. – 194 p.

А.Б. Серых
доктор педагогических наук
доктор психологических наук, профессор
заведующая кафедрой психологии и
социальной работы
БФУ им. И. Канта
annaserykh@rambler.ru

И.И. Капалыгина
кандидат педагогических наук
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы,
Республика Беларусь
г. Гродно
helga@rambler.ru

Теоретические и практические аспекты исследования информационно-образовательного пространства школьников

Проводится исследование современных понятий, взаимосвязанных с информационно-образовательным пространством. Многомерное понятие «пространство» обозначает свойства действительности, которые выражаются в ее протяженности, структурности, сосуществовании и взаимодействии ее элементов. В рамках педагогической науки представляет интерес социальное, воспитательное, образовательное и информационно-образовательное пространство, сущность которых раскрывается данной в публикации. Также представлены экспериментальные исследования специфического поведения школьников в условиях информационно-образовательного пространства

Ключевые слова: образовательное пространство; воспитательное пространство; социальное пространство; информационно-образовательное пространство; школьник; микросреда; поведение

Особую актуальность приобретает проблема защиты детей от вредного воздействия информационной среды в образовательной сфере. С первых дней жизни ребенок воспринимает и анализирует информацию, которая поступает из окружающего пространства. В начале поступающая информация примитивно делится на приятную и неприятную.

В дальнейшем, значительно увеличиваясь в объеме, информация воспринимается как положительная и отрицательная, полезная и бесполезная, существенная и несущественная, опасная и безопасная. Полученная человеком информация отражает различные области жизнедеятельности, создавая информационное пространство человека. Средства массовой коммуникации создают условия для приобретения знаний, получения образования и т.д.

В современном обществе особую роль в жизни людей разного возраста играет информационное пространство. Основным производственным ресурсом становится информация, доминирующим типом деятельности - ее обработка, хранение и применение. На протяжении длительного времени пространство интересовало ученых с разных точек зрения.

Концепция нашего исследования предусматривает анализ понятия «пространство». В науке понятие «*пространство*» обозначает свойства действительности, которые выражаются в ее протяженности, структурности, сосуществовании и взаимодействии ее элементов [10, с. 273]. В психологической науке понятие «пространство» характеризуется множеством систем отношений, к которым принадлежат различные предметы, среда, в которой происходит жизнедеятельность личности [8].

Для социальной и биологической сфер В.А. Касторнова выделила два подхода: классический (субстанциональный) и современный (реляционный). В пространстве разыгрываются определенные события, а можно учитывать и факт формирования событиями данного пространства. Присутствует составляющая самосогласованности и динамики в понятии пространства [5].

Пространство может быть географическое, историческое, культурное, виртуальное, социальное, образовательное и др. В частном случае пространство характеризуется совокупностью всех возможных (наличествующих) видов отношений между объектами. Множество объектов создают многоаспектный пространственный образ мира, который становится важнейшим фактором ориентации любой человеческой деятельности.

Основными свойствами пространства можно считать абсолютность и относительность, конечность и бесконечность, прерывность и непрерывность, гомогенность и гетерогенность. Некоторые из этих характеристик возможно рассмотреть в контексте образования.

Проанализировав понятие «пространство», учитывая достоинство каждой точки зрения, следует отметить многообразие взглядов разных областей наук. Пространство может быть географическое, образовательное, историческое, культурное, виртуальное, социальное, медиапространство и др. Однако в нашем исследовании представляет интерес пространство в рамках педагогической науки. В данном случае это социальное, воспитательное, образовательное и информационно-образовательное пространство.

Феномен образовательного пространства включает два понятия: пространства и образования. *Образовательное пространство* отражает совместное существование и взаимодействие разных образовательных структур, их составляющих, образовательных событий. Образовательное пространство можно назвать областью взаимодействия основных его субъектов: педагога, учащегося и среды между ними. По мнению Л.С. Выготского речь идет о трехстороннем активном процессе со стороны ученика, учителя и среды между ними.

Это позволяет рассматривать взаимодействие субъектов образовательного пространства в качестве единого процесса целенаправленного формирования личности школьника, не разъединяя процессы воспитания и образования. Данное взаимодействие можно рассматривать, по терминологии Л.С. Выготского, как «идеальную форму среды», содержание культуры, выработанное человечеством в ходе исторического развития [4; 5].

Образовательное пространство формируется социальными институтами образования; природными объектами, обладающими образовательным потенциалом; средствами массовой коммуникации и т.д. Структурной единицей образовательного пространства становится образовательное, культурное, медицинское или другое учреждение, которое принимает участие в создании этого пространства.

Образовательное пространство может стать фактором личностного развития человека, как взрослого, так и ребенка. Образовательное пространство является более широким и сложным понятием, нежели образовательная система.

Преследуя мысль о том, что образовательное пространство не разделяет процессы воспитания и образования, целесообразно рассмотреть *воспитательное пространство*, которое является результатом конструктивной деятельности субъектов этого пространства. Воспитательное пространство рассматривается с точки зрения педагогически благоприятной организованной среды, которая окружает детей [9, с 7].

Понятие «*социальное пространство*» шире, нежели образовательное и воспитательное, поскольку включает социум в целом, неформальные образования, стихийность и многое другое. Социолог П. Бурдьё охарактеризовал его как многомерное пространство силовых полей, сфер деятельности человека: политической, социальной, культурной и др.

Социальное пространство структурируется по трем признакам: собственно социальному (принадлежность к конкретной социальной среде); субсоциальному (распределение ролей в социальной среде); метасоциальному (духовная организация общества). Таким образом, ученый охарактеризовал социальное пространство как систему человеческого общежития во всем многообразии [2, с. 78].

В основе образования лежит деятельность по передаче социальной информации от человека к человеку и от общества к человеку. В целях создания благоприятных условий для передачи опыта от поколения к поколению важно сформировать определенное информационное обеспечение, соответствующую инфраструктуру, социальные условия.

Кроме того, решающую роль играет социум, в котором живет человек, общается, развивается, влияет на него сам и является ключевым либо преобразовательным субъектом. Все указанные факторы и формируют информационно-образовательное пространство.

Информационно-образовательное пространство характеризуется как среда осуществления личностного развития человека в образовательных целях с учетом применения современных информационных технологий, возрастающее значение которых в организации образовательной деятельности обуславливает важность проблемы конструирования и структурирования информационно-образовательного пространства [13].

Это управляемая и активно развивающаяся система эффективного и благоприятного предоставления информационных и коммуникационных услуг объектам процесса обучения [11].

По мнению У.Н. Тайлакова информационно-образовательное пространство состоит из элементов:

- информационные ресурсы, которые содержат материалы, сведения и знания, закрепленные с помощью определенных информационных носителей;

-
- организационные структуры, которые призваны обеспечить деятельность и развитие единого информационного поля;
 - средства информационного взаимодействия школьников и образовательной организации, которые обеспечивают доступность информационных ресурсов на основе соответствующих информационных технологий, включающие программно-технические средства и организационно-нормативные документы.

Описывая информационно-образовательное пространство, А.Л. Ардеев связывает понятие с организацией образования, важной составляющей которого становится педагогическое проектирование, рассматриваемое в качестве педагогической технологии, характеризующейся предварительным проектированием учебно-воспитательного процесса, определением структуры и содержания учебно-познавательной деятельности самого обучаемого, ориентацией на четко определенные цели [1].

В процессе модернизации современного образования существенную роль играет процесс информатизации, который осуществляется по двум направлениям: управляемому и неуправляемому. Первое направление предполагает организацию самого процесса и поддерживается материальными ресурсами.

Организация данного процесса включает обоснованные общепризнанные концепции и программы. Второе направление характеризуется стихийностью, реализуется работниками системы образования, охватывая наиболее актуальные области образовательной деятельности и предметные области.

Оценочное исследование, проведенное в последнее десятилетие, представляет обширную информацию о стратегиях достижения желаемых знаний, отношений, навыков и поведенческих результатов, направленных на сохранение здоровья школьников.

Формирование умений и навыков может привести к здоровьесберегающему безопасному поведению только в том случае, когда практика данных умений и навыков будет привязана к содержанию специфического поведения или решению, касающемуся здоровья в условиях информационно-образовательного пространства.

С целью изучения условий информационно-образовательного пространства школьников были опрошены 624 учащихся школ г. Гродно. В рамках исследования были поставлены следующие задачи: выявить особенности влияния получаемой информации на школьников; изучить особенности воздействия типа телепередач на поведение школьников; выявить умения школьников взаимодействовать в микросреде.

Исследования показали, что получаемая информация оказывает существенное влияние на поведение (92 %), эмоции (84,3 %), знания и убеждения (69,1 %), сознание (51,2 %) и жизненную мотивацию (60,5 %) школьников (таблица 1).

Часть школьников отметило влияние информации в меньшей степени на поведение (4,9 %), эмоции (12,3 %), знания и убеждения (22,2 %), сознание (21,6 %) и жизненную мотивацию (29,6 %). Некоторый процент учащихся показал отсутствие влияния информации на поведение (3,1 %), эмоции (3,4 %), знания и убеждения (8,7 %), сознание (27,2 %) и жизненную мотивацию (9,9 %).

При изучении особенностей воздействия типа телепередач на школьников были получены следующие результаты. На школьников *большее воздействие* оказывают фантастические (92,9 %) и приключенческие (91,3 %) типы передач. Оказывают *меньшее воздействие* на учащихся художественные передачи (71,3 %), реалистические передачи (49,4 %). По показателям *«не воздействуют»* типы передач на поведение школьников получено следующее: реалистические (11,1 %), художественные (9, %), фантастические (1,6 %), приключенческие (2,5 %).

При выявлении умений школьников взаимодействовать в микросреде получены неоднозначные результаты. Исследование школьников показало сформированность следующих умений: поддерживать уважение к собеседнику при получении от него информации (64,8 %); развивать чувство такта, сдержанности к друзьям и учащимся класса при общении (60,5 %); поддерживать здоровую речевую среду, общаться культурно

и грамотно (27,8 %); выстраивать отношения между школьниками, принимать чужую точку зрения (18,5 %).

Данные умения касаются в большей степени коммуникации и общения учащихся.

Умения, соотносящиеся с анализом и обработкой информации, не совсем сформированы у школьников. Это умения анализировать современную информацию (12,6 %); сохранять устойчивость жизненной позиции при изучении современной информации (28,4 %); формировать и сохранять свое мнение при разнообразной массовой информации (57,4 %); поддерживать уважение к собеседнику при получении от него информации (58,3 %).

Исследования показали несформированность умений школьников взаимодействовать в микросреде: анализировать современную информацию (80 %); сохранять устойчивость жизненной позиции при изучении современной информации (62,4 %); распознавать и использовать полезную информацию (61,7 %); сохранять психическое равновесие в общении, избегать конфликты (64,5 %); выстраивать отношения между школьниками, принимать чужую точку зрения (55,3 %).

Таким образом, можно сделать выводы:

Теоретическое исследование информационно-образовательного пространства показало многогранность понятия «пространства», которое включает в себя географическое, культурное, историческое и другие пространства.

Однако в рамках педагогической науки представляет интерес социальное, воспитательное, образовательное и информационно-образовательное пространство.

Образовательное пространство выступает интегрированным условием личностного развития человека.

Воспитательное пространство признает наличие среды для ребенка, которая создана усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных).

Социальное пространство включает совокупность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед человеком или его участием либо в образе слов, действий, поступков людей.

Информационно-образовательное пространство школьников представляет собой упорядоченные взаимосвязанные между собой элементы, которые обладают коммуникативными возможностями взаимодействия для субъектов.

Исследования поведения школьников в информационно-образовательном пространстве показали:

- получаемая школьниками информация в большей или меньшей степени влияет на поведение, эмоции, знания и убеждения, сознание и жизненную мотивацию учащихся;

- разнообразные типы передач по-разному воздействуют на школьников: в большей степени - фантастические и приключенческие передачи, в меньшей степени – реалистические и художественные.

- несформированность многих умений школьников взаимодействовать в микросреде.

Педагогический процесс в школе необходимо направить на формирование у школьников умений, помогающих справиться с огромными информационными потоками (восприятия и понимания информации, осознания последствий и воздействий ее на человека), овладения способами вербального и невербального общения с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Формирование умений и навыков может привести к здоровьесберегающему безопасному поведению только в том случае, когда практика данных умений и навыков будет привязана к содержанию специфического поведения или решению, касающемуся здоровья в условиях информационно-образовательного пространства.

Литература

1. Ардеев, А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете : автореф. дис. канд.... пед. наук / А.Х. Ардеев. - 2004. - Режим доступа : <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/104147.html> – Дата обращения : 27.07.2016.
2. Баранова, Е.В. Социология массовой коммуникации : учеб. пособие / Е.В. Баранова. - Минск : Высш.шк., 2012. - 174 с.
3. Богословский, В.И. Информационно-образовательное пространство – область функционирования педагогических информационных технологий [Электронный ресурс] /В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – 2000. - Режим доступа : <http://ito.su/2000/IV/IV4.html> – Дата обращения : 21.06.2015.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии /Л.С. Выготский. – СПб. :СОЮЗ,1997. – 224 с.
5. Касторнова, В.А. Информационно-образовательная среда как основа становления и развития понятия образовательного пространства [Электронный ресурс] / В. А. Касторнова. – 2013. - Режим доступа : http://sociosfera.com/publication/conference/2013/161/informacionnoobrazovatel'naya_sreda_kak_osnova_stanovleniya_i_razvitiya_ponyatiya_obrazovatel'nogo_prostranstva/ – Дата обращения : 21.06.2015.
6. Копытов А.А. Технологизация управления информационно-коммуникативным пространством российского вуза как фактор повышения уровня конкурентоспособности : дисс. канд. ... социол. наук : 22.00.08 / А.А. Копытов ; НИУ БелГУ.- Орел, 2014.- 218 с.
7. Основы педагогики: учебное пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Конавальчик; Под общ. ред. А.И. Жука. – Минск.: Аверсев, 2003.- 349 с.
8. Пространство [Электронный ресурс]: общий толковый словарь русского языка. – 2015. - Режим доступа : <http://tolkslovar.ru/p23221.html>. - Дата обращения: 27.07.2016.
9. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 2001. - 284 с.
10. Социальный энциклопедический словарь / Г.В. Осипов [и др.]; под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: ИНФРА-М-НОРМА, 1998. – С. 273.
11. Тайлаков У.Н. Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательных процессов // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 768-772
12. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: учеб. пособие / Под ред. П.Д. Павленка. - М. : ИНФРА-М, 2009. - 379 с.
13. Ширшина, Н.В. Информационное образовательное пространство школы [Электронный ресурс] / Н.В. Ширшина. – 2016. - Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/503319/> - Дата обращения : 27.07.2016.
- 14.

П.Ю. Ковалишин
кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

Технология изучения семантических противопоставлений как когнитивная составляющая профессиональной компетенции специалистов-филологов

Владение технологиями изучения семантических противопоставлений в языке на уровне лексики является важным элементом компетенции специалистов –филологов. Рассматривается подход к анализу принципа противопоставлений, репрезентующий взаимодействие семантики и синтаксиса

Ключевые слова: профессиональная компетенция; когнитивная составляющая; семантические противопоставления; семантика и синтаксис

В языке семантические противопоставления представлены в виде антонимов – слов, категориально соотносимых, но логически взаимоисключающих друг друга. Ср.: антонимы – слова одной части речи, имеющие противоположные значения [Новиков 1990: 36].

Однако рассмотрение антонимов с точки зрения компонентного состава лексических значений позволяет увидеть, что по сути их содержательная противопоставленность осуществляется по отдельным семантическим признакам. Л.А. Новиков писал об этом так: «Обнаруживая высокую степень сходства смысловых структур толкований, антонимы различаются по одному существенному признаку (основанию) противопоставлением противоположных сем горячий ('температура выше нормы') - холодный ('температура ниже нормы'), лето ('самое теплое время года' - зима ('самое холодное время года')) [Новиков 1966: 227 – 228].

Данный подход к явлению семантической противопоставленности в языке на уровне лексики позволяет более глубоко понять и другие обстоятельства такого отношения содержаний – в том числе и на более высоких структурных уровнях языка.

И прежде всего обращает на себя внимание то обстоятельство, что семантическая противоположность антонимов задается наличием в структуре их значений отдельных дифференциальных признаков, которые, собственно, и определяют их логическую несовместимость.

Так, антонимы наслаждение – страдание реально противопоставляются признаками «хороший – плохой», антонимы высокий – низкий противопоставляются признаками «больше нормы – меньше нормы», у антонимов трудный – легкий интегральную часть составляет признак «количество усилий, необходимых для выполнения определенной работы», а дифференциальную – признаки «много – мало» [см.: Берестнев 2007: 94].

Обнаружилось при этом, что такие противопоставляющиеся признаки в семантике самых разных антонимических пар повторяются.

Так, антонимы здоровый – больной, свежий – тухлый, исправляться – портиться, красивый – безобразный, польза – вред, поощрять - наказывать имеют разные категориальные признаки, но противопоставляются по одним и тем же семам «хороший – плохой». Антонимы горячий – холодный, дорогой – дешевый, широкий – узкий, густой – жидкий, длинный – короткий, набухать – опадать противопоставляются по признакам «большой – маленький» или «много – мало». Антонимы светлый – темный, громкий – тихий, быстрый – медленный, тяжелый – легкий, кричать – шептать, бурный – спокойный противопоставляются по признакам «сильный – слабый» [Берестнев 2007: 94 – 95].

Это позволяет говорить о существовании своеобразного элементарного компонентного кода, посредством которого обеспечиваются семантические противопоставления. Код представлен, в частности, следующими семантическими оппозициями, которые актуализируют себя в значениях целого ряда антонимических пар:

а) «хороший – плохой» (красивый – безобразный, польза – вред, наслаждение – страдание, сладкий – горький, хвалить – ругать, здоровый – больной и т.п.);

б) «сильный – слабый» (светлый – темный, яркий – тусклый, трудный – легкий, кричать – шептать, быстрый – медленный, громкий – тихий и т.п.);

в) «много – мало» (обильный – скудный, прибывать – убывать, быстрый – медленный, частый – редкий, дорогой – дешевый, прибавлять – убавлять и т.п.);

г) «большой – маленький» (длинный – короткий, широкий – узкий, толстый – тонкий, высокий – низкий, дорогой – дешевый, прибывать – убывать и т.п.);

д) «внутренний – внешний» (внутри – снаружи, впихнуть – выпихнуть, внести – вынести, входить – выходить, впускать – выпускать и т.п.);

е) «близкий – далекий» (прилипнуть – отлипнуть, подойти – отойти, расшить – сшить, встречаться – расставаться и т.п.);

ж) «принимать – отдавать» (входящий – исходящий (номер), приобретать – отдавать, принимать отвергать, утверждать – отрицать и т.п.);

з) «истинный – ложный» (оправдать – обмануть (доверие), правда – ложь, верность – измена, попасть – промахнуться, соблюдать – нарушать (договор), да – нет и т.п.);

и) «начало – конец» (ставить – снимать (горчичники), надевать – снимать, здороваться – прощаться, включать – выключать, открывать – закрывать, налить – вылить и т.п.);

к) «свой – чужой» (единоведец – иноверец, друг – враг, нужный – ненужный, свой – чужой);

л) «прошлое – будущее» (прошедший – будущий, старший – младший, предок – потомок, до – после).

Эти противопоставляемые признаки составляют реальную основу отношения антонимии и тем самым показывают, что они «принадлежат более глубоким уровням, по сравнению с уровнем языковой семантики» [Берестнев 2007: 91]. А это, в свою очередь, показывает, что в антонимии обозначился общий принцип человеческой ментальности, в логике получивший название «закона исключенного третьего».

Ср.: «По всей видимости, это одна из особенностей – представлять все явления и процессы окружающей жизни в виде антонимических пар <...> что имеет основание в таких действительно существующих и важных для человека оппозициях, как жизнь и смерть, мужчина и женщина, Солнце и Луна, свет (день) и тьма (ночь), холод (зима) и тепло (лето) и т.д.» [Подосинов 1999: 501].

Приведенные семантические оппозиции образуют в сознании человека особый «когнитивный код, более глубокого уровня по отношению к его языковому мышлению и осмысленному восприятию мира вообще. На основе единиц этого уровня человек мыслит окружающую действительность, а точнее – эти оппозиции конструируют действительность в его сознании.

Они буквально составляют тот базовый познавательный материал, который складывается при самом первом осмыслении человеком себя-в-мире (а возможно, и принадлежит его генетической памяти) и который заставляет человека видеть действительность такой, а не иной. И вне этих оппозиций не существует ни язык, ни языковое сознание человека, ни его культурное сознание» [Берестнев 2007: 107].

Есть основания полагать, что это положение было хорошо известно мыслителям древности. Так, пифагорейцы принимали десять начал, которые, по их мнению, составляют основу всей осмысляемой человеком содержательной действительности, – предел и беспредельное, нечет и чет, единое и множество, правое и левое, мужское и женское, покоящееся и движущееся, прямое и кривое, свет и тьму, хорошее и дурное, четырехугольное и разностороннее

Абсолютно отчетливо этот принцип парности и противопоставленности осмысляемых содержаний репрезентируется в языке в отношениях антонимии. Однако достаточно отчетливо он представляется и в культурной сфере.

Так, в культурном сознании самых разных народов особую значимость получила концептуальная оппозиция «мужское – женское», которая со всей отчетливостью реализовалась в мифологии и религии [см.: Берестнев 2007: 98 – 99; Иванов 1978: 85]. Другая столь же распространенная оппозиция – «верх – низ», также актуальная для мифологии и религии [Берестнев 2007: 100 – 101].

Признаки «правый – левый» составили в языковом сознании индоевропейцев основу для концептуальной метафоры, результатом которой обозначились концепты, относящиеся к правовому сознанию человека и к осмыслению сущего в категориях истинности / ложности – ср.: рус.: правда, правый 'истинный', правильный, правовой, править, исправлять, поправлять, направлять, праведный, право и правовой и др.

Признаки «высокий – низкий» составили такую же основу для формирования представлений о социальной значимости (ср.: высокое / низкое положение в обществе, подняться по служебной лестнице, повысить / понизить в должности, высокое начальство, высокий низкий чин и т.д.), о нравственности (высокие / низменные чувства, высокие порывы / унижить кого-либо и т.д.), об эстетической оценке (высокий / низкий стиль) [Лакофф, Джонсон 1990: 399 – 400].

Универсальность принципа парных противопоставлений и распространение его на когнитивную сферу человека дает основание считать, что он проявляется не только в лексике языка, но и на других уровнях его структурной организации. В частности, он проявляется в синтаксисе – в функционально-семантическом противостоянии друг другу темы и ремы в предложении. Он проявляется в грамматике, в частности, в отмечающейся тенденции структурирования грамматических категорий – их упрощению и сведению к паре противостоящих признаков.

Ср. формирование двухчленной категории числа в современном русском языке (ед. число – множ. число) на основе трехчленной категории (ед. число – дв. число – мн. число); формирование двухчленной категории рода в романских языках (м. р. – ж. р.) на основе исходной трехчленной категории (м.р. – ж.р. – ср.р.) [Гак 1990: 422]. Исходно парными являются категории определенности – неопределенности в романских и германских языках, одушевленности – неодушевленности в русском языке [см.: Реформатский 1996: 318 – 319].

Принцип парного противопоставления прослеживается и на уровне организации текста или его отдельных фрагментов. В частности, такую природу имеет антитеза – стилистическая фигура, основанная на резком противопоставлении образов и понятий в тексте. Этот принцип составляет также основу всякого содержательно-значимого контраста в художественном произведении [см.: Щемелева 1987: 29].

Можно заключить, что особую роль парные противопоставления играют и в структурной организации пословиц и поговорок.

Литература

1. Берестнев Г.И. Слово, язык и за их пределами. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007.
2. Гак В.Г. Романские языки // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 421 – 423.
3. Иванов Вяч. Вс. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Советское радио, 1978. – 184 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 387 – 434.
5. Новиков Л.А. Логическая противоположность и лексическая антонимия // Русский язык в школе. 1966. № 4. С. 79 – 87.
6. Новиков Л. А. Антонимы // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 36.
7. Подосинов А.В. Ex oriente lux! Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии. М.: Языки русской культуры, 1999. – 720 с.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
9. Щемелева Л.М. Антитеза // Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 29.

О.А. Ровенских
кандидат педагогических наук
преподаватель
кафедры английского языка
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»

Н.Г. Луценко
старший преподаватель
кафедры английского языка
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
dima-lutsenko@yandex.ru

Личностно–ориентированный подход в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах

Рассматриваются актуальные проблемы личностно-ориентированного обучения, а также условия его успешной реализации в образовательном процессе вуза на примере иностранного языка

Ключевые слова: психолингвистика; межкультурная иноязычная профессиональная коммуникация; личностно-ориентированное обучение

Глобализация мировой экономики требует эффективного взаимодействия на иностранных языках в контексте межкультурной коммуникации. Успех в профессиональной деятельности специалиста напрямую зависит от умения преодолевать «языковые» и «культурные» барьеры, то есть от уровня языковой подготовки и уровня межкультурной компетенции.

Насущной потребностью в этой связи является подготовка специалистов, способных эффективно осуществлять межкультурную иноязычную профессиональную коммуникацию.

Е.Г. Беляева [1] выделяет проблему языковой подготовки современного специалиста как одну из самых актуальных для России потому, что очевиден разрыв между содержанием и требованиями государственных стандартов подготовки специалиста и реальными требованиями времени или социальным заказом общества и государства.

Сокращение этого разрыва и выполнение социального заказа, по мнению Е.Г. Беляевой является для системы высшего профессионального образования задачей государственной важности и требует его модернизации и ориентации на потребителя в соответствии с передовым международным опытом управления качеством.

Е.Г. Беляева [1] убеждена, что одним из путей устранения выявленного противоречия является поиск новых подходов к изучению языковых потребностей каждого конкретного контекста профессиональной и деловой среды. Современная комплексная диагностика языковых потребностей межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации может способствовать оптимизации процесса разработки учебных программ и курсов обучения иностранным языкам для специальных целей и созданию валидной основы для формирования содержания данного обучения, в полной мере отвечающего потребностям определенного целевого контекста.

Проблема диагностики языковых потребностей стала предметом исследования таких методистов как Р.М. Байгильдин и Л.Н. Шабалина [9], которые всесторонне изучили проблему и пришли к выводу о том, что личностно-ориентированное обучение иностранным языкам является приоритетным. В ходе решения данной проблемы, а

также с целью повышения эффективности учебного процесса в целом необходимо реализовать следующие задачи:

- изучить проблемы методики обучения иностранным языкам;
- выявить причин низкой результативности обучения;
- разработать, обосновать и реализовать целостную систему языкового образования, которая позволила бы улучшить результативность обучения студентов иностранному языку.

Теоретическое обоснование и практическое внедрение в учебный процесс важных психолого-педагогических аспектов обучения иностранному языку также будет способствовать личностно-ориентированному профессиональному развитию студентов.

При личностно-ориентированной системе процесс обучения организуется как равно партнерское сотрудничество преподавателя и студента, требующее от преподавателя создания комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности студента в признании, уважении, внимания со стороны преподавателя и других студентов группы.

Личностно-ориентированное обучение отражает направленность на гуманизацию образования, что в преподавании иностранных языков находит выражение в построении образовательного процесса с учетом развития личности обучающегося средствами учебного процесса.

Таким образом, изменяется традиционная схема общения и обучающийся начинает выступать как активный творческий субъект учебной деятельности. И.Л. Колесникова, О.А. Долгина [7] считают, что личностно-ориентированное обучение обеспечивает учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, целенаправленное формирование этих особенностей, общекультурное, а также личностное развитие.

По мнению В.П. Белогрудовой, В.В. Копыловой и Е.С. Полат [8] в ходе реализации личностно-ориентированного обучения развивается активное самостоятельное мышление, фантазия, креативность, умение не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, умение самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Личностно-ориентированное обучение напрямую связано с индивидуальным подходом в образовательном процессе.

Под термином «индивидуальный подход» подразумевают систему дидактических средств организации учебного процесса по иностранному языку, включающую изменение цели, содержания, процесса и формы и ориентирующую курс иностранного языка на приобретаемую студентами профессию и возможные сферы его непосредственного использования в профессиональной деятельности.

Индивидуальный подход рассматривается А.А. Загородновой как сложное педагогическое явление, определяющее эффективность обучения иностранному языку и предполагающее активную роль субъекта учебной деятельности. Условиями успешной реализации индивидуального подхода выступают дифференциация, которая выражается в учете первоначальной языковой подготовки студентов, постановка личностно значимых для студента целей, выработка устойчивых и рациональных навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению знаниями.

В ходе обучения иностранному языку происходит переформатирование психофизиологических механизмов говорения на родном языке и формирование новых механизмов говорения на иностранном языке.

Зачастую сформированные ранее психофизиологические механизмы говорения на иностранном языке являются неадекватными, поэтому перед преподавателем вуза встает задача по их совершенствованию с тем, чтобы после окончания курса обучения, сформированные в вузе механизмы говорения на иностранном языке стали более стабильными, и именно они функционировали в дальнейшем.

Следует отметить, что выбор иностранных языков для изучения в любом другом учебном заведении, как правило, никак не связан ни с лингвистической, ни с психолингвистической стороной проблемы. Он обуславливается утилитарными целями: популярностью в мире, наличием кадров, учебников и т.д.

Поэтому, не имея возможности выбрать для изучения наиболее удобный с психолингвистической точки зрения иностранный язык, при проектировании учебного курса учитывают сходство и различие между языками, заранее выделяя те явления, которые могут вызвать затруднения у обучающихся. Это особенно важно при определении материала для внеаудиторной работы.

Родной язык играет важную роль при обучении иностранному языку. Опыт изучения родного языка, который, как и всякий опыт, не может не играть положительной роли хотя бы потому, что к моменту начала изучения иностранного языка как системы человек уже владеет (или предполагается, что владеет) системой родного языка.

Овладение иностранным языком по целому ряду параметров отличается от овладения родным языком, и это скорее мешает, чем помогает в изучении иностранного языка. Кроме того, следует помнить, что иностранный язык не может и не должен реализовывать всю совокупность функций, которые осуществляет родной язык. Учебный курс, построенный на индивидуальном подходе в обучении иностранному языку, выполняет целый ряд педагогических функций:

- мотивацию учебной деятельности (переход от мотива оценки и мотива избегания неприятностей к мотиву достижения, профессионального интереса);
- внесение разнообразия в работу и возможность работать в собственном режиме;
- обучение на основе создания на занятии речевой ситуации, близкой к реальной;
- формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы, которые являются основой и залогом непрерывного образования и самообразования.

Организация процесса обучения иностранному языку подразумевает обязательный учет позиции преподавателя (соответствия его деятельности целям преподавания указанного предмета, учета им психологических особенностей обучающихся) и обучающегося (степени его включенности в процесс обучения, повышения мотивации, а также нахождения внутренних резервов организации обучения для того, чтобы шло постоянное развитие студента).

В связи с этим, применительно к изучению иностранного языка можно поставить следующие общие цели:

- знакомство с культурой и образом жизни страны изучаемого языка;
- умение общаться с носителями языка, то есть читать то, что написано на изучаемом языке, понимать на слух то, что говорится в естественном темпе на изучаемом языке, говорить и писать на изучаемом языке так, чтобы понимали носители языка;
- подготовка к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности.

В качестве минимальной достижимой общей цели выступают требования Государственного образовательного стандарта. Следует отметить, что все существующие программы рассчитаны на среднестатистического студента, но студенты, пришедшие на первый курс, обладают разной языковой подготовкой.

Тем студентам, которые могут и хотят выйти за рамки установленного минимума, необходимо предоставить возможность дальнейшего совершенствования владения иностранным языком путем решения задач более высокого познавательного уровня с тем, чтобы по окончании курса обучения они могли реализовать полученные знания в достижении конкретных профессиональных целей.

Таким образом, для достижения поставленных целей, требуется принципиально иная организация всего процесса обучения иностранному языку, которая сделает ре-

альным не только выполнение требований программы, но и поможет реализовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемый А.А. Загородновой курс по иностранному языку включает аутентичные тексты, лабораторные работы, фонетический и грамматический материал. В нем учитывается предварительная подготовка студентов, их реальные возможности, наличие или отсутствие положительной мотивации, а также индивидуальные особенности.

Курс состоит из трех программ (общеобразовательную, базовую и продвинутую). Программы представляют собой три варианта, которые, в свою очередь, допускают отдельные вариации одной и той же программы, но с разницей в распределении сложности и детальности содержания, степени самостоятельности, скорости продвижения.

Весь учебный процесс по иностранному языку, таким образом, организуется в трех режимах (программам): первый режим (минимальная программа) — для студентов с минимальной языковой подготовкой, которые условно умеют читать и переводить со словарем; второй режим (более сложная программа) — для тех, кто умеет читать и переводить со словарем, но не владеет говорением; третий режим (самая сложная программа) — для тех, кто владеет навыками чтения и говорения на иностранном языке.

Работа проводится в одной аудитории, в одно и то же учебное время, на одном и том же учебном материале, но в каждом из названных режимов. По существу, в традиционных рамках осуществляется дифференциация учебного процесса, а индивидуальный подход в работе со студентами создает положительную мотивацию, так как пропадает страх, студенты убеждаются в возможности достижения цели, увеличивается интерес к предмету.

Традиционные внеаудиторные задания оказываются ненужными, поскольку студенты имеют возможность выбрать в пределах трех режимов объем материала и время его усвоения в аудитории или во время самостоятельной подготовки.

Таким образом, студент получает возможность активного включения в учебный процесс и становится полноправным субъектом этого процесса.

Важным моментом является определение того объема задач, который студенты могут выполнить с помощью преподавателя, и составление алгоритма их работы с тем, чтобы каждый студент имел возможность осваивать учебный материал с такой скоростью, на которую он способен.

Для получения наибольшего эффекта, при организации работы по такому курсу А.А. Загороднова рекомендует соблюдать следующие условия:

- обучающийся начинает изучать иностранный язык в вузе с того уровня, которого он достиг ранее;
- освоение материала должно происходить в том темпе, на который способен обучающийся;
- из предлагаемых трех режимов работы обучающийся сам выбирает тот, который считает для себя наиболее адекватным;
- обучающийся имеет право выбирать режим (в течение всего срока обучения);
- работа по циклу считается завершенной, если все запланированные задания выполнены и обучающийся овладел необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Таким образом, обучающийся, работающий в первом режиме — осваивает определенный объем материала; работающий во втором режиме — осваивает материал первого режима плюс дополнительный материал; работающий в третьем режиме — осваивает материал двух предыдущих плюс дополнительный материал.

Весь предлагаемый учебный материал состоит, согласно требованиям программы, из фонетического и грамматического курса, текстов для чтения и устных тем. Основной формой организации обучения является цикл, состоящий из пяти занятий и построенный по заданному алгоритму.

В течение цикла каждый студент изучает определенный языковой материал, прочитывает несколько текстов, объединенных общей тематикой, выполняет лабораторные работы. В конце каждого цикла осуществляется контроль усвоения изученного материала, в ходе которого определяется готовность обучающегося перейти к работе в следующем цикле.

В начале каждого семестра студентам предлагается план работы на семестр с указанием материала и порядка его изучения. Помимо плана работы студентам предлагаются алгоритмы работы по всем видам речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению и письму, а также алгоритмы работы по всем аспектам языка: фонетике, лексике, грамматике, алгоритм работы внутри цикла, алгоритм осуществления промежуточного контроля усвоения изученного материала, а также итогового контроля.

Таким образом, с самого начала обучающийся вовлечен в образовательный процесс и становится его полноправным субъектом.

Другим, интересным методом реализации личностно-ориентированного подхода в обучении является метод проектов, который позволяет реализовать наиболее сложную и существенную для методики задачу — создание языковой среды, а на ее основе создание потребности в использовании иностранного языка на практике.

Проект — это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Метод проектов включает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат. Подготовка и реализация собственных творческих проектов является заключительным этапом определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности.

Поиск новых педагогических технологий связан с отсутствием у части обучающихся положительной мотивации к изучению иностранного языка (при осознании в целом значимости его изучения). Мотивация недостаточна, так как при изучении иностранного языка обучающиеся сталкиваются со значительными трудностями и не усваивают материал в силу своих психологических особенностей (особенностей памяти, восприятия, мышления). По мнению Н.Г. Чаниловой [5], метод проектов позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка.

Это достигается путем переноса центра обучения с преподавателя на обучающегося, создания условий для сотрудничества и взаимодействия между обучающимися, что является мотивирующим фактором, а позитивная мотивация, по мнению Г.А. Соковой — это ключ к успешному изучению иностранного языка. И.Н. Павленко считает, что выполнение проектных заданий позволяет обучающимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету.

Проектная методика обеспечивает личностно-ориентированное воспитание и обучение, так как она практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, такие, как обучение в сотрудничестве.

По мнению О.В. Теслиной, работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании — ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Данная модель является отражением коммуникативного и личностно-ориентированного подходов, которые являются ведущими в современной методике преподавания иностранного языка.

И.Л. Колесникова, О.А. Долгина акцентируют внимание на том, что в данной системе обучения осуществляется в ходе решения проблемных задач произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур, создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого.

Появляются возможности для решения таких задач, как преодоление инертности и безынициативности обучающихся, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в речи. Л.А. Байдурова, Т.В. Шапошникова считают, что проектирование способствует созданию прочной языковой базы, обогащению словарного запаса, развитию коммуникативных умений, а также расширению кругозора обучающихся.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться и в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку подбор тематики проводится с учетом практической значимости.

Выделить несколько типов проектов:

- творческие;
- исследовательские (требуют хорошо продуманную структуру проекта);
- ролевая игра (структура только намечается и остается открытой до окончания проекта; каждый участник выбирает для себя определенную роль, обусловленную характером и содержанием проекта);
- практико-ориентированные проекты (с четко обозначенной целью деятельности участников проекта, которая в свою очередь ориентирована на социальные интересы самих участников);
- информационные проекты (изначально направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении).

По мнению О.В. Теслиной [8] в реальном учебном процессе чаще всего приходится иметь дело со смешенными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов. Каждый тип проектов имеет тот или иной тип координации, сроки исполнения, этапы и количество участников.

Главное отличие между обычной и проектной работой состоит в том, что при обычной работе основная деятельность ограничивается рамками аудитории, а при проектной работе она выходит за ее пределы.

Метод проектов при наличии определенных условий может быть использован на любом этапе обучения (Т.М. Мартыанова), если он соответствует следующим требованиям:

- наличие значимой в исследовательском либо творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная деятельность учащихся (индивидуально, в паре, в группе);
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей.
- использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, корректировка, выводы.

Таким образом, проектная методика характеризуется коммуникативной направленностью, активным включением обучающихся в учебную деятельность, их личной ответственностью за продвижение в обучении.

Как отмечают М.Ю. Бухаркина и С.Л. Венедиктова, обучающиеся учатся продуктивно и свободно, без принуждения, кроме того, работа над проектом на занятиях по иностранному языку сочетается с созданием прочной языковой базы и помогает развить умение работать с большими объемами информации, приобретаются навыки исследовательской работы.

Реализация личностно-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе позволяет преподавателю широко внедрять в учебный процесс современные технологии, что, в конечном итоге, повышает эффективность образовательного

процесса и решает проблему мотивации, создания положительного настроения к изучению иностранного языка.

Условиями успешной реализации процесса обучения также выступают дифференциация, которая выражается в учете первоначальной языковой подготовки обучающихся, постановка личностно значимых для обучающегося целей, выработка устойчивых и рациональных навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению знаниями.

Литература

1. Беляева Е.Г. Оптимизация технологии разработки учебных программ по иностранным языкам в высшей школе // XXXIV неделя науки СПбГПУ: Материалы межвузовской научно-технической конференции. — Том XI. — СПб.: СПбГПУ, 2006. — С. 82 – 84.
2. Ващенко В.П. Инновационность и инновационное образование // Вестник высшей школы. — 2000 — №6. — С. 23 – 25.
3. Горина В.А. О системном подходе к анализу коммуникативных компетенции // Дидактика обучения иностранным языкам: формирование коммуникативной и профессиональной компетенции: Сб. науч. тр. — Вып. № 304. — М.: МГИИЯ, 1998. — С. 4 – 11.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
5. Ильин Г.Л. Проектное образование и становление личности // Высшее образование в России. — 2001. — № 4. — С. 85 – 92.
6. Китайгородском Г.К. Методика интенсивного обучения иностранным языкам — М.: Высшая школа, 1986. — 103 с.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: БЛИЦ, 2001. — 224 с.
8. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. — М.: Дрофа, 2003. — 317 с.
9. Смирнов С. Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. — 2000 . — № 6. — С. 113 – 120