

№1 (29) 2012 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник Педагогических Инноваций



Новосибирск

УДК: 370(05)

ISSN 1812-9463

**«ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ»
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

УЧРЕДИТЕЛЬ:

**ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЕРАСЁВ А.Д. – главный редактор, доктор биологических наук,
профессор;

БАРАХТЕНОВА Л.А. – зам. главного редактора, доктор
биологических наук, профессор;

ПРОЗУМЕНТОВА Н.Г. – доктор педагогических наук, профессор
(ТГУ, г. Томск);

ЕФРЕМОВА О.А. – кандидат педагогических наук, доцент;

ПАВЛОВА Т.Л. – кандидат педагогических наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ефремова О.А., Барахтенова Л.А. Проблемы оценивания компетенций с использованием проективных технологий	6
Мишутина О. В. Социо-кросс-культурное образование	19
Трофимов В.М. Трансцендирование педагогической ситуации	24

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Белашина Т. В. Решение проблемных задач.....	28
Вальгер О.А. Технология интернет-квеста в обучении английскому языку (Website Research Method for ESL Teaching)	33
Волкова А.А., Добровольская Е.В. Образовательные технологии при обучении иностранным языкам	38
Зыбина Л.Н. Проектный метод в активном социально-психологическом обучении	47
Катионова А.О. Технология развития критического мышления студентов III курса факультета иностранных языков через чтение и слушание аутентичных аудио/текстов.	52
Качалова Г.С. Использование комплексного подхода в применении образовательных технологий в процессе подготовки будущих учителей химии	62
Кретова Л.Н. Технология «Дебаты» в процессе организации самостоятельной работы студентов	73
Перевозкина Ю.М. Технология Case-study – анализ конкретных, практических ситуаций	81
Петровская Т.Ю. Современные технологии обучения: кейс-стади.....	86
Сухоносенко М.Н., Яровая Е.А., Вольхина И.Н., Борисова А.М. Использование технологии «Портфолио» в процессе	

математического образования студентов.....	91
Храпченкова И.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо	98
Шамшикова О.А., Волохова В.И. Технологии дистанционного обучения: информационно-психологический кабинет (ИПК).....	101
Шелепанова Н.В. Использование Web2 в образовательном процессе преподавателя психолога	105
Правила для авторов по оформлению статей	112
Наши авторы	114

CONTENTS

GENERAL PROBLEMS OF EDUCATION

Efremova O.A., Barakhtenova L.A. Problems of estimation of competences with using of projective technologies	6
Mishutina O.V. Socio-cross-cultural education	19
Trofimov V.M. Transcending pedagogical situation	24

NEW APPROACHES AND EDUCATION TECHNOLOGIES

Belashina T.V. Solving problematic tasks.....	28
Valger O.A. Website Research Method for ESL Teaching.....	33
Volkova A.A., Dobrololskaya E.V. Educational technologies in foreign language teaching	38
Zibina L.N. The project method in active social and psychological education.....	47
Kationova A.O. Developing critical thinking of the III year students of the Faculty of Foreign Languages through reading and listening authentic audio texts	52
Kachalova G.S. Integrated approach to the use of educational technologies in training future chemistry teachers.....	62
Kretova L.N. Educational Technology Debate in organizing	

independent work of students	73
Perevozkina Yu.M. Technology Case-study as analysis of specific practical situations	81
Petrovskaya T.Yu. Modern teaching technologies: Case-study ...	86
Sukhonosenko M.N., Yarovaya E.A., Volkhina I.N., Borisova A.M. Using Portfolio technology in mathematical education of students.....	91
Khrapchenkova I.V. Reading and writing for critical thinking ...	98
Shamshikova O.A., Volokhova V.I. Remote education technologies: information psychological cabinet (IPC)	101
Shelepanova N.V. Web2 in educational process of a psychology teacher	105
Rules for authors	112
Our authors	114



УДК 37.0 + 371+ 378

**ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

О.А. ЕФРЕМОВА, Л.А. БАРАХТЕНОВА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: образовательный процесс с применением проективных технологий, ориентированных на использование стимульного материала, позволяющих оценивать уровень приобретенных компетенций, востребованных в профессиональной среде, на разных этапах обучения.

В современных условиях интенсивного развития общества, увеличения потоков и объемов информации, быстрого обновления знаний особое значение для профессионального образования приобретает проблема подготовки специалистов, имеющих высокий общенаучный потенциал, способных самостоятельно и творчески работать, внедрять инновационные технологии и получать прогрессивные результаты в своей профессиональной деятельности. С этим связаны известные изменения в системе российского образования, определившие переход к компетентностной модели выпускника высшего профессионального образования, а также необходимость переосмысления традиционных методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной адаптацией молодежи к быстро изменяющимся рыночным условиям социетальной среды. В процессе подготовки специалистов определяющую роль играет ориентация на

личность, ее компетентность, что позволяет существенно облегчить процесс адаптации выпускников к профессиональной среде, повысить их конкурентоспособность. Все более востребованными становятся специалисты, способные эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях.

Анализ результатов современных исследований в области педагогики и практики образовательной деятельности показывает, что особую актуальность приобретают проблемы учебно-методического обеспечения подготовки специалистов на основе инновационных подходов, к категории которых относится и компетентностный. В рамках указанного подхода происходит заметная переориентация оценки образовательного результата с традиционных понятий «знания, умения, навыки» на инновационные по сути понятия «компетенция» и /или «компетентность» обучающихся, накапливается положительный опыт применения этого подхода в образовании. Вместе с тем, анализ соответствующей литературы показывает всю сложность и неоднозначность трактовки как ключевых понятий компетентностного подхода, так и связанных с ним технологий организации, сопровождения и оценки успешности педагогического процесса по формированию комплекса компетенций.

Как известно, идеи компетентностного подхода появились и получили дальнейшее развитие в результате изучения ситуации на рынке труда. В настоящее время требования работодателей формулируются не столько в формате «знаний» работников, сколько в формате «способов их деятельности». Наиболее востребованными становятся такие качества образования, как: готовность к работе в команде при условии непрерывного самообразования; способность решать возникающие проблемы не только в типовых, но и нестандартных условиях неопределенности; умения и навыки активного самовыражения и позиционирования на рынке труда и др.

Основными составляющими компетентностного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность». Выявлению сущности различных компетенций и компетентностей посвящены

многочисленные исследования философов, психологов, педагогов. В этой связи вполне оправдано, что компетентностный подход в образовании рассматривается с разных точек зрения [1], включая информационную, прогностическую, профессионально-педагогическую, образовательную, качественно-интегративную составляющие. Анализ накопленных результатов позволяет различить признаки компетентного специалиста от квалифицированного. Они заключаются в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен активно и успешно их реализовывать в своей профессиональной деятельности в качестве накопленного потенциала. Последнее подчеркивает безусловную необходимость и исключительную актуальность проблем оценивания компетенций, как на этапах их формирования, так и в условиях их реализации. Развитие технологий оценивания компетенций было инициировано специалистами по кадровому менеджменту, занимающихся подбором квалифицированного персонала для различных секторов экономики.

В настоящее время оценка по компетенциям осуществляется по направлениям:

– *Оценка текущего уровня компетенций сотрудников и их соответствия требуемому уровню.* Необходимость в оценке персонала возникает в основном на этапе стабильного роста и развития организации, когда уже наработан и положительный, и негативный опыт деятельности, разработаны и действуют определенные корпоративные стандарты, в том числе по управлению персоналом с учетом требований принятых в организации моделей компетенций. Практика показывает, что система оценки по компетенциям позволяет адекватно оценить не только результаты деятельности (что именно достигнуто и каким образом и др.), но и дает возможность определить для сотрудников желаемое направление развития.

– *Формирование кадрового резерва из сотрудников, продемонстрировавших наилучшие результаты.* Компетентностный

подход позволяет определить, какую подготовку должен пройти менеджер, претендующий на карьерный рост, чтобы структура его знаний и умений соответствовала его следующему карьерному шагу. Для этого в организации должны быть сформированы общая корпоративная система обучения и развития сотрудников, находящихся в резерве, которая включает мероприятия по развитию профессиональных и личностных качеств.

– *Разработка программ тренингов (индивидуальных и групповых), направленных на развитие конкретных компетенций.* Сотрудники, получившие высокие оценки (вне зависимости от должности), могут выступать в качестве тренеров и наставников. Причем практика показывает, что воздействовать на профессиональные знания, опыт (что и отражает понятие «компетентность») легче и проще, чем на компетенции. Достаточно отправить сотрудника на курсы переподготовки, повышения квалификации, где он сможет приобрести опыт и повысить свои профессиональные знания. Однако, несмотря на сложность изменения внутренних установок поведения человека, воздействия на его мотивы, специалисты предлагают обучать персонал именно компетенциям.

– *Отбор и найм персонала, проведение оценочных интервью при отборе кандидатов.* Метод отбора по компетенциям чаще всего используется в компаниях с низкой эффективностью работы, текучестью персонала и др. Во время подбора персонала модель профессиональных компетенций является критерием отбора необходимых сотрудников, что значительно экономит время и средства, затраченные на процесс поиска. Поиск и подбор становятся более конкретными и результативными, т.к. организация четко представляет, кого она ищет. Кроме набора новых сотрудников по формальным критериям (образование, знания, опыт работы) появляется возможность отбора претендентов по корпоративным критериям организации, отдела. В этом случае соответствие кандидата корпоративным и специальным компетенциям является

важным условием успешности по сравнению с другими соискателями на должность.

– *Мотивация персонала как процесс побуждения сотрудника к деятельности для достижения своих целей и целей компании.* Если в требования компании заложена модель компетенций, то необходимо определить связь между компетенциями и принципами вознаграждения, т.е. компетенции требуют определенного поведения на рабочем месте, а вознаграждение мотивирует это поведение. Формирование модели компетенций необходимо и для корректировки компенсационной политики компании в отношении сотрудников, успешно прошедших оценочные мероприятия. Зависимость между результатами оценки и изменением компенсационного пакета существует в компаниях, где есть проблемы с привлечением квалифицированных кадров и существует необходимость обосновать компенсацию труда квалифицированных сотрудников.

Инструментарий оценивания компетенций включает разнообразные комплексы методических материалов, включая тесты, кейсы, портфолио и др. При этом используемые тесты подразделяются по уровням сложности:

– *первый уровень (знакомство) - тесты по узнаванию*, т.е. отождествлению объекта и его обозначения (задания на опознание, различение или классификацию объектов, явлений и понятий);

– *второй уровень (репродукция) - тесты-подстановки*, в которых намеренно пропущено слово, фраза, формула или другой какой-либо существенный элемент текста, и *конструктивные тесты*, в которых тестируемые в отличие от теста-подстановки не содержатся никакой помощи даже в виде намеков и требуется дать определение какому-либо понятию, указать случай действия какой-либо закономерности и т.д. В качестве тестов второго уровня могут использоваться и *типовые задачи*, условия которых позволяют «с места» применять известную разрешающую их процедуру (правило,

формулу, алгоритм) и получать необходимый ответ на поставленный в задаче вопрос;

– *третьему уровню* соответствуют *задания*, содержащие продуктивную деятельность, в процессе которой необходимо использовать знания-умения. Тестами третьего уровня могут стать нетиповые задачи на применение знаний в реальной практической деятельности. Условия задачи формулируются близкими к тем, которые имели место в реальной жизненной обстановке;

– *тесты четвертого уровня* – это *проблемы*, решение которых есть творческая деятельность, сопровождающаяся получением объективно новой информации. Тестами четвертого уровня выявляется умение обучающихся ориентироваться и принимать решения в новых, проблемных ситуациях. По своей сути тесты указанного уровня – это действия, они понимаются как *процедура, ориентирующая испытуемого на выполнение какого-нибудь практического действия* (практические испытания). Тесты действия распространены как проверка реальных профессиональных умений (напечатать на машинке или на компьютере текст, откорректировать газетную статью, измерить давление пациенту и т.д.). Подобные тесты предназначены в том числе для выявления умений выполнять работу с механизмами, материалами, инструментами, они позволяют проверить не только уровень овладения навыком, но и оценить различные качества личности и уровень формирования сопутствующих компетенций, например, могут помочь оценить когнитивный стиль, эстетический вкус и другие особенности личности и т.д.

Кейсы сопровождаются применением ситуационных методов, а потому требуют не выполнение реального действия, а лишь его имитации. Наиболее типичный пример – *анализ конкретной ситуации*. Испытуемому предлагается обширная информация о конкретной ситуации (например, студентам-экономистам предлагается смоделировать развитие производства при росте цен на сырье и др.). При этом требуется провести анализ ситуации, когда

испытуемый должен учитывать, что часть информации – лишняя, но есть возможность добыть дополнительную информацию (воспользовавшись справочником или задав вопрос). После анализа ситуации принимается мотивированное решение о степени сформированности определенных компетенций.

Применение кейсов может сопровождаться такой формой ведения оценки, как *последовательность ситуаций* в условиях индивидуальной и/или групповой деятельности. В этом случае учебные задачи имеют временной сценарий реализации и решаются поэтапно; переход к следующему этапу возможен только в случае правильного ответа на вопросы предыдущего этапа, условия же последующего этапа определяются в зависимости от варианта ответа на предыдущем этапе. При этом в каждом конкретном случае рассказ (представление) «кейса» должно иметь экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку, вызывать чувство сопереживания с главными действующими лицами. Проблема должна быть понятной, связанной с будущей профессиональной деятельностью студентов. Обсуждением проблемы, представленной в кейсе, руководит преподаватель. Кейс может содержать результаты проектов, как *социально значимых задач*, связанных с будущей профессиональной деятельностью, что предполагает достаточно длительный период решения и большой объем работы, которая ведется самостоятельно, но с консультативным руководством преподавателя, с обязательным творческим отчетом (презентацией). Интересной составляющей кейса может быть **портфолио** как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений, в т.ч.:

- *портфолио документов* – портфель сертифицированных /документированных индивидуальных образовательных достижений.

- *портфолио работ* – портфель различных проектных работ учащегося, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой деятельности: участие в конференциях, конкурсах, и др.

– *портфолио отзывов* – портфель достижений, анализ результатов учебной и внеучебной деятельности, планирование будущих образовательной траектории, а также отзывы, представленные педагогами, родителями, возможно, однокурсниками, работниками системы образования и др.

При оценивании компетенций широко используются **проективные технологии с применением стимульного материала** (*тесты на уровень интеллекта, личностные качества, творческое мышление* и др.). Их результаты предоставляют возможность «проекции» личности обучающегося или специалиста, что существенно облегчает его профессиональную ориентацию и подтверждается многими другими методами, что составляет существо очень важной сценарная технология оценивания уровня сформированности компетенций, и что требует знания основ психолого-педагогического мониторинга качества человеческого капитала.

Для современного состояния психологической науки, как известно, характерен активный поиск новых подходов к изучению личности в динамике ее ценностно-смысловых образований (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, В.В. Столин и др.). Ценностно-смысловая сфера личности является наиболее сложной психологической реальностью, так как базовый набор ценностей до конца не определен, а его генезис, динамика, стабильность или способность к трансформации изучены не достаточно, что определяет сложность диагностики ценностно-смысловой направленности личности. На фоне реформирования общественных формаций и отношений формируется новая морально-правственная атмосфера. Это сопровождается переоценкой ценностей, их творческим переосмыслением и определяет необходимость диагностики ценностно-смысловой сферы личности, как важной задачи современной системы эвалюации качества подготовки специалистов, особенно в части психолого-педагогического мониторинга состояния личности. Разработка

общепсихологических представлений о ценностном и смысловом измерении человеческого бытия связана с проблемой символа как носителя ценностного потенциала личности (Ф. Василюк, А. Лобок, А. Уайтхед). В соответствии с ценностно-смысловыми функциями символа в познании мира и личности, очевидно, что содержание общечеловеческих ценностей имеет прямое отношение к миру символов. Восприятие и толкование символов помогает человеку учиться чувствовать гармонию с миром, понимать смысл человеческого существования, разгадывать тайнства вселенной. Поэтому в исследовании символ анализируется как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности (Л.С. Выготский, С. Лангер, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, З. Фрейд, К. Юнг). Изучение этого вопроса показывает, что наибольший потенциал для диагностики ценностной сферы личности могут дать проективные техники. Многообразие стимульного материала, максимальный спектр интерпретации, неоднозначность тестовой ситуации позволяют глубоко проникать в личностную сферу человека. (Ф. Лазарус, В.Г. Норикадзе, Е.Т. Соколова и др.). При этом оценивается система отношений личности с миром и выявляется ценностно-смысловая сфера человека, что на практике реализуется на уровне его компетенций.

В основу исследований по оцениванию ценностно-смысловой сферы человека были положены известные работы, раскрывающие основы:

- изучения личности (Дж. Келли, А. Маслоу, В. Скиннер и др.);
- анализа путей развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. И. Божович, А.А. Деркач, А.Г. Ковалев, А.И. Крупнов, В.Г. Крысько, К.К. Платонов, В.И. Слободчиков, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин и др.);
- феноменологии (Э. Гуссерль, Л.Я. Дорфман, А.В. Ивашенко, К. Роджерс и др.);

- духовно-нравственного формирования личности (В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер и др.);
- ценностно-смысловой сферы личности (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.В. Субботский и др.);
- психосемантического подхода изучения личности (Е.Ю. Артемьева, Е.В. Лисина, О.В. Митина, В.Ф. Петренко, В.И. Нохилько, В.В. Столин, А.Г. Шмелев);
- гносеологических, семиотических, экзистенциальных аспектов символа (Ю.А. Аксенова, Т.П. Будякова, Л.С. Выготский, Г.А. Глотова, А.Ф. Лосев, Ч. Моррис, Дж. Пирс, Н.Г. Салмина);
- проективных методик (Л.Э. Абт, Л. Беллак, М. Люшер, Г. Мюррей, Г. Роршах, Л.К. Франк и др.).

В результате теоретических исследований выявлены психодиагностические возможности символа путем интеграции гносеологических, семиотических, экзистенциальных, культурно-исторических аспектов, позволяющие изучать ценностно-смысловую сферу личности посредством символических носителей информации (стимульные материалы). Разработаны новые и представлены модифицированные проективные технологии, ориентированные на оценивание универсальных компетенций человека через изучение и анализ перспективной проекции личности, в т.ч. проективные методики: «Корректирующая цветовая и фигурная проба»; «Незаконченные предложения»; «Корректирующая проба: «Причина-следствие». Кроме того, в целях более детального исследования компетентностей человека через изучение и анализ способностей личности к перспективному и успешному профессиональному самовыражению разработаны профессиональные кейсы: «Мотивационный элемент компетентности», «Социальный элемент компетентности», «Технологический элемент компетентности», «Методы формирования компетентностей».

Выстроена иерархическая структура технологии оценивания компетенций в логике:

– компетенции системы профессионального образования, обусловленные требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– виды деятельности выпускника учреждения профессионального образования;

– виды работ выпускника, детерминированные запросами профессиональной среды прогнозируемые;

– универсальные компетенции, востребованные в профессиональной среде, обеспечивающие успешность профессиональной адаптации, а также возможность получения человеком смежных профессий (при необходимости);

– универсальные компетентности, востребованные в профессиональной среде, обеспечивающие успешность профессиональной адаптации, а также возможность получения человеком смежных профессий (при необходимости).

Предлагаемые к использованию проективные технологии позволяют оценивать базовый набор ценностей и сущностные признаки личностных смыслов, отражая: а) структурные элементы сознания и деятельности; б) практические отношения субъекта с миром, связанные с направленностью личности; в) интерпретацию жизни; г) интеграцию личной и социальной действительности; д) привнесение субъективного момента в объективно заданные связи. При этом для выделения типичных стратегий применения символов (стимульных материалов) была разработана (в результате контент-анализа) их классификация:

1. Символ как объективная характеристика действительности.
2. Символ как атрибутивная характеристика.
3. Символ как характеристика деятельности.
4. Символ как источник причинно-следственных выводов.
5. Символ как стимул для ассоциаций.
6. Символ как стимул для переживаний и состояний.

В целом, предлагаемые проективные технологии и используемый стимульный материал является оперативным

средством диагностики, позволяющим актуализировать ценностно-смысловую сферу личности, что реализуется на уровне его компетенций и компетентностей и во многом определяет успешность профессиональной адаптации человека.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Барахтенова Л.А., Ефремова О.А., Киринок А.А.* Методологический аспект проектирования и разработки системы эволюции // *Философия образования.* – 2011. – № 2 (35). – С. 5–11.

2. *Бреслав Г.Э.* Цветопсихология и цветолечение для всех. – СПб.: Б.&К., 2000. – 212 с.

3. *Востриков А.А.* Основы теории и технологии формирующего личность обучения в школе. Диагностичное прямое формирующее личность обучение. Практическое человекознание: монография. Часть 1,2. – Томск: Изд-во «Школа свободного развития», 2007. – 480 с.

11. *Ефремова О.А., Барахтенова Л.А., Пименов А.Т., Киринок А.А.* Концептуальная модель квалиметрического мониторинга в сфере образования // *Философия образования.* – 2011. – № 4 (37).

4. *Ефремова О.А., Барахтенова Л.А., Пименов А.Т., Киринок А.А.* Методология мониторинга: принципы организации, классификация и инструментарий // *Философия образования.* – 2011. – № 3 (36). – С. 178–191.

13. *Ефремова О.А., Пименов А.Т., Барахтенова Л.А.* Методология формирования компетенций: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 124 с.

5. *Казачкова В.Г.* Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // *Вопросы психологии.* – 1989. – N 3. – С. 154-157.

6. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.02 № 393 // *Вестник образования.* – 2002 г. – № 6. – С. 10-40.

7. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.

8. Румянцев Г.Г. Опыт применения метода незаконченных предложений в психиатрической практике //Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях. – Л., 1965. – С. 267-274.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 95 с.
10. Тресиддер Джек. Словарь символов. – М.: Изд-во «ФАИР-ПРЕСС», 1999.– 448 с.
11. *Hutmacher Walo*. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation //Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 11.
12. *Sachs J.M. Levy S*. The sentence completion test // Bellak L. (ed.) Projective psychology. – N.Y.: Knopf, 1950. – P. 357-397.
13. URL <http://company.unipack.ru>
14. URL <http://information.ru> (wp-content)
15. URL <http://www.iste.org/standarts>

**PROBLEMS OF ESTIMATION OF COMPETENCES WITH USING
OF PROJECTIVE TECHNOLOGIES
EFREMOVA O.A., BARAKHTENOVA L.A.**

Area of implementation: the educational process with the use of projective technologies to use stimulus material to evaluate the level of acquired skills that are in demand in the professional environment at different stages of learning.

УДК 37.0 + 316.7 + 378

СОЦИО-КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.В. МИШУТИНА

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации. Данная технология нашла отражение в материалах и разработках учебной дисциплины «Английский язык для студентов ИЕСЭН НГПУ (Общекультурный Блок)» для студентов I и II курсов по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль: География и 050100.62 Педагогическое образование, профиль: Химия – очной, заочной и дистанционной форм обучения.

Социо-кросс-культурное научно-исследовательское направление рассматривает образовательное пространство через взаимосвязь культур и поликультурное взаимодействие как внешних, так и внутренних элементов различных социумов, языковую коммуникацию и т.п. (Г.А. Ферапонтов). При разработке дистанционного курса по английскому языку для студентов бакалавриата естественнонаучного направления, мы рассматривали его в социо-кросс-культурном образовательном пространстве педагогического вуза. Специфика этого подхода заключается в том, что при отборе и анализе информационного наполнения указанного курса используется авторский метод контент-фильтрации (О.В. Мишутина), показывающий положительные результаты в решении поставленных задач. Он представляет собой исследование восприятия материала различными по составу группами обучающихся, при разграничении индивидуальных и коллективных особенностей. Для построения структуры данного курса и осмысления специфики ресурсной составляющей, мы также обращались к теории

«социальных представлений» С. Московичи и работам Т.П. Емельяновой.

Преподаваемая учебная дисциплина «Английский язык» состоит из двух частей: базовой и терминологической.

Базовая часть представляет собой вводно-обобщающий курс английского языка и является обязательной для выполнения всеми студентами, обучающимися в этом курсе, независимо от их уровня владения английским языком, состоит из следующих разделов:

- грамматика английского языка. Комментарий – раздел, состоящий из семи тем и посвященный рассмотрению основных грамматических категорий. По каждой изучаемой теме вниманию студентов представлены *лекции* с кратким опросом и отдельная *рабочая тетрадь*, развивающие навыки работы с материалом дистанционно и предоставляющие возможность для студента перейти к применению полученных им знаний на практике на следующем этапе обучения для формирования социо-кросс-культурной компетенции;

- грамматика английского языка. Practical Course – содержит задания и упражнения, по результатам выполнения которых студент получает баллы, являющиеся составной частью зачетных единиц, и обеспечивающие ему право перехода к следующей части Курса;

- тесты по базовому курсу.

Терминологическая часть акцентирует свое внимание на специальной терминологии и узконаправленной тематике текстов и упражнений, непосредственно относящихся к профессиональным интересам обучаемого по профилям подготовки бакалавриата "География" и "Химия" и включает в себя два блока:

- терминология для студентов-географов;
- терминология для студентов-химиков.

Дистанционный курс имеет три уровня владения английским языком (Elementary, Intermediate, Upper-Intermediate) по соответствующему профилю подготовки.

В качестве обязательной литературы применяются:

Мультимедийные учебники и рабочие тетради для студентов уровней Elementary, Intermediate, Upper-Intermediate, относящиеся к Издательскому дому Oxford University Press, Cambridge U.P., Macmillan U.P.: «Headway» (the 3rd edition), а также учебники «Inside Out» & «Landmark», «Macmillan».

Учебно-методические пособия для студентов бакалавриата профилей «Химия» и «География» института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «НГПУ»:

- Ферাপонтов Г.А., Мишутина О.В. Сборник текстов и упражнений по учебной дисциплине «Английский язык» для студентов ИЕСЭН НГПУ специальности 050100 (бакалавр естественнонаучного образования) профиль «Химия». – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 116 с.;

- Ферাপонтов Г.А., Мишутина О.В. Сборник текстов и упражнений по учебной дисциплине «Английский язык» для студентов ИЕСЭН НГПУ специальности 050100 (бакалавр естественнонаучного образования) профиль «География». – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 145 с.

Официальные обучающие сайты:

OUP «Headway»:

<http://elt.oup.com/student/headway/?jsessionid=248E789F09B7FD31586B08C69E2136D6?cc=ru&sell.language=ru>

Macmillan Publishers: «Inside Out»

<http://www.insideout.net/elessons/current>

Дополнительная литература согласовывается в процессе работы, исходя из возможностей и успеваемости обучающихся.

На представленный курс получена внешняя рецензия из СОШ №20 г. Норильска, составленная кандидатом филологических наук Колясевой Т.Ю.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений и и дискурсивная психология // Психологический журнал. – 2005. – Т.26.– №5. – с.16-25.

2. *Емельянова Т.П.* Кросскультурная психология: проблемы и тенденции развития // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №1.– с.61-69.

3. *Мишутина О.В.* Авторский дистанционный курс: контент-фильтрация в социо-кросс-культурном образовательном пространстве педагогического вуза [текст] (*тезисы*) // Кросс-культурный подход в науке и образовании: Материалы ежегодного семинара. Выпуск 6 /Сост. О.А. Михалина. – Новосибирск: ИЕСЭН НГПУ, 2011. – С. 49-50.

4. *Мишутина О.В.* Актуальность формирования критического мышления в авторском Дистанционном курсе по английскому языку для студентов бакалавриата (Естественнонаучное направление) [текст] // Проблемы современного образования: материалы международной научно-практической конференции 10-11 сентября 2011 года. – Пенза – Улан-Удэ – Ереван: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – С. 70-74.

5. *Мишутина О.В.* Дистанционный Курс по английскому языку для Естественнонаучного направления бакалавриата в педагогическом вузе: авторский метод контент-фильтрации // Гуманитарные науки в XXI веке: Материалы II Международной научно-практической конференции (15.05.2011) – Москва: Издательство «Спутник+», 2011 – С. 116-118.

6. *Мишутина О.В.* Лингвострановедческий аспект обучения английскому языку на неязыковых специальностях бакалавриата в педагогическом вузе: метод контент-фильтрации [текст] // Языковые и культурные контакты различных народов: сборник статей Международной научно-методической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. – С. 98-101.

7. *Мишутина О.В.* Мотивация студентов в дистанционном курсе по английскому языку (естественнонаучное направление бакалавриата) [текст] // Проблемы современного образования: материалы международной научно-практической конференции 1-2 октября 2011 года. – Пенза – Москва – Решт (Иран): ООО Научно-

издательский центр «Социосфера», 2011. – С. 198-201 / [Электронный ресурс].URL:

http://sociosfera.ucoz.ru/publ/konferencii_2011/inostrannyj_jazyk_v_sisteme_srednego_i_vysshego_obrazovanija/motivacija_studentov_v_distancionnom_kurse_po_anglijskomu_jazyku_estestvennonauchnoe_napravlenie_bakalavriata/45-1-0-789

8. *Московичи С.* Социальное представление: Исторический взгляд / Пер. с фр. Т.П. Емельяновой // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. - №1. – С. 3-18; №2. – С. 3-14.

9. *Ферапонтов Г.А.* Концепция интегрированного социо-кросс-культурного гражданского воспитания / Компаративистские исследования и кросс-культурный подход в науке и образовании: материалы Всероссийского семинара с международным участием, 2-4 июля 2008 года. Новосибирск, 2008. – С.26-29.

10. *Ферапонтов Г.А.* Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования. – Новосибирск: Институт философии образования, 2003. – 204 с.

SOCIO-CROSS-CULTURAL EDUCATION

O.V. MISHUTINA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: This technology is included into materials and elaborations of the educational discipline "English for INSES NSPU students (General Cultural Unit)" for the students of the I and II year in the training direction 050100.62 Pedagogical education, profile: Geography and 050100.62 Pedagogical education, profile: Chemistry for full-time, part-time and remote learning.

ТРАНСЦЕНДИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В.М. ТРОФИМОВ

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации: используется во время занятий по дисциплине «Электронные приборы», в организации практики, воспитательной работы со студентами при реализации принципа практико-ориентированного обучения по направлению подготовки 100100.62 Сервис.

Проблема: пусть поставлена некоторая педагогическая задача (обучение, организация практики, воспитание). Эта задача вписана в учебный план, соответствующий стандарту, имеет средства контроля для проверки результата и измерения соответствующей компетенции. Задача решается с помощью какой-либо конкретной образовательной технологии, которая есть чётко прописанная последовательность операций. Поэтому результат может быть считан в терминах операционально представимых понятий (умений, навыков, знаний, компетенций). Из этой характеристики задачи видна её целостность и замкнутость в себе, изолированность от исторического аспекта, а, следовательно, от времени, опыта и бытия обучающегося. Поэтому такая педагогическая задача останется только задачей обучения, но не станет по существу своему образовательной, то есть задачей развития и воспитания личности обучающегося.

Назначение предлагаемой технологии: преодолеть герметичу (замкнутость) технологизированного образовательного процесса, помочь студенту выйти за пределы своего сложившегося понимания путей решения задачи или проблемы. Смысл и новизна данной технологии состоит в том, чтобы в образовательном процессе находить место (зазор) для «антитехнологии», то есть оптимального использования специфики педагогической ситуации для поиска нового пути решения задачи с опорой на личный опыт (или

установлением моста к нему) обучающегося с целью достижения качественно иного продуктивного результата.

На практике это реализуется следующим образом. Например, при организации профессионально-ориентированных практик можно перед студентом поставить задачу поиска альтернативного места практики с целью выработки навыков беседы с работодателем, составления резюме, обсуждения выгодных условий работы, перспективы трудоустройства, профессиональных стажировок и семинаров. В частности, при постановке задачи ведения дневника практики выявить и обсудить другие его измерения (психологическое, (даже терапевтическое), самопознания, саморазвития, историческое).

При **обучении** дисциплине «Электронные приборы»:

- выявление студентами неожиданного аспекта, объекта, технологии, события или факта;
- привлечение иных, в том числе контрастных, измерений обсуждаемого момента (философское, социальное, эмпирическое, научное-антинаучное, художественное);
- апелляция к примерам из современности, предполагающим пересечение с личным опытом обучающихся; требуемых качеств личности.

Для реализации воспитательного процесса на кафедре разработана памятка для преподавателей, в которой изложены наиболее важные элементы воспитания, например, ценностей с обязательной привязкой к педагогической ситуации и именно только в качестве штриха, краткого комментария, отсылки. Главный педагогический эффект здесь связан с уместностью, конкретностью и достоверностью примера. Последнее достигается тщательным отбором примера, извлекаемого, как правило, из личного опыта преподавателя. Течение учебно-воспитательного процесса не является по определению плавным, раз и навсегда установленным, соответствующим темпераменту того или иного преподавателя. Известные педагоги-практики (например, Ш. Амонашвили)

предлагают использовать целый спектр различных темпов и ритмов ведения занятия. Нами была предложена математическая модель влияния темпоритма на обучение и указаны способы, которыми можно практически измерить такие важные характеристики обучения как контролируемая величина перерабатываемой информации, фактор инерции знаний, фактор диссипации знаний, фактор восстановления знаний. Максимальные эффекты скорости обучения, как показал анализ, находятся на путях синхронизации усилий преподавателя (темпоритма урока) с собственной частотой динамического состояния ученика. Кроме того важна сопоставимость по величине этой частоты с коэффициентом сопротивления обучению. Поэтому собственная частота динамического состояния ученика характеризует и отражает «силу упругости мышления» ученика. Другими словами, для эффективного процесса познания упругость мышления ученика всегда должна чувствовать сопротивление познаваемого материала. Синхронизация ритмики учебного процесса с возможностями ученика в данный момент (это очень существенно) приводит или может привести к такому (резонансному) росту эффекта обучения, который может стать уже образовательным, качественно иным эффектом выхода за пределы данной прописанной технологическим процессом педагогической ситуации, то есть трансцендированием этой ситуации. Таким образом, этот путь также можно отнести к обсуждаемым способам управления процессом обучения через трансцендирование ситуации.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Король А.Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.
2. *Трофимов В.М.* Модель компетентностей в современном образовании (философский анализ) // Философия образования. – 2010. – №4. – С.107-116.
3. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

TRANSCENDING PEDAGOGICAL SITUATION
V. M. TROFIMOV
*(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University",
Novosibirsk)*

Application area: used in training on the discipline "Electronic devices", for organization of practice and educational work with students realizing the principle of practice-based learning in the training direction 100100.62 "Service".



УДК 37.0 + 371 + 378

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ

Т.В. БЕЛАШИНА

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации: данная технология используется при организации контроля самостоятельной работы студентов на дисциплинах «Зоопсихология и сравнительная психология», «Этология», «Психология социальной работы» по направлению подготовки 030300 Психология.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения, является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [3].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [4].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность

учащихся..., а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [3, с. 45].

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

Проблемное преподавание определяется как деятельность преподавателя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на освоение новых знаний – как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как, «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [5, с.23]. Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Выделяют следующие наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или

жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Осознание этого факта стимулирует познавательный интерес и поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

На основании обобщения передового опыта можно указать несколько основных способов создания проблемных ситуаций.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на практике. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке самостоятельно достигнуть поставленной практической цели.

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

4. Побуждения учащегося к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их эмпирическая проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение.

8. Ознакомление учащихся с фактами, несущими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у учеников представлениям и понятиям, что объясняется недостаточностью их прежних знаний.

9. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создания проблемной ситуации. В этом случае следует использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющих связь с изучаемым материалом.

Основные функции проблемного обучения:

- усвоение учащимися системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектического мышления студентов.
- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности);
- формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Опыт практического применения. Проблемная задача – это форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными. Поиск этих данных

предполагает от учащихся активную мыслительную деятельность, анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов и их причинно-следственных связей.

Цель: приобретение ЗУН; усвоение способов самостоятельной деятельности; развитие познавательных и творческих способностей.

В рамках курсов «Зоопсихология и сравнительная психология» и «Этология» решение проблемных задач предполагает активную мыслительную и поисковую деятельность студента, предполагающую синтезирование материала, полученного в рамках лекционно-практического курса и самостоятельной работы.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Андреев А.А., Рубин Ю.Б., Титарев Л.Г.* Кафедра в системе открытого образования // Образование в информационную эпоху: Материалы конференции «Образование в информационную эпоху». – М.: МЭСИ, 2001. – С. 90-100.
2. *Ильченко О.А.* Организационно-педагогические условия сетевого обучения. – М., 2002. – 243 с.
3. *Кудрявцев Т.В.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. *Кулюткин Ю., Тарасов С.* Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7.
5. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
6. *Снатковская С.В.* Проблемное обучение как средство интенсификации педагогического процесса в системе работы кафедры педагогики и психологии // [Электронный ресурс]. URL: <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm>
7. *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. – М.: Академия, 2001. – 224 с.
8. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

SOLVING PROBLEMATIC TASKS

T. V. BELASHINA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: this technology is used to control of the students' independent work on the disciplines "Zoopsychology and comparative psychology", "Ethology", "Psychology of social work" in the training direction 030300 Psychology.

УДК 372.016:811.111 + 004.738.5 + 378

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРНЕТ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (WEBSITE RESEARCH METHOD FOR ESL TEACHING)

О.А. ВАЛЬГЕР

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: технология реализуется при изучении учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка» на первом курсе по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», профиль: Иностранный (английский) язык, на втором и третьем курсах специальности 050303.65 Иностранный (английский) язык.

Технология интернет-квеста, или интернет-исследования, является авторской технологией, направленной на расширение активного словарного запаса студентов высшей школы с хорошим уровнем владения иностранным языком не ниже *intermediate learner*. Суть технологии заключается в использовании одного специфического

по тематике вебсайта в качестве живого лексического материала, который предъявляется студентам для независимого исследования и вычленения лексических единиц, связанных с данной темой.

Материал вебсайта обычно организован на нескольких уровнях и имеет сложную структуру перекрестных ссылок. Данная особенность материала позволяет нам создать цепочку заданий по нахождению определенной информации на сайте и построить работу над ним в форме пошаговой стратегической игры. Проанализированный и систематизированный разными студентами материал приобретает индивидуальную организацию, и впоследствии служит опорой для монологической и диалогической речи на занятии английского языка. Самостоятельно найденная и вычлененная из контекста лексическая единица многократно повторяется в речи в процессе обсуждения проанализированного материала, где ее использование необходимо, и это многократное контекстуальное применение способствует сохранению лексической единицы в долговременной памяти. Таким образом, использование данной технологии позволяет обеспечить большой объем запоминаемой лексики, а также создает актуальный стимул для живой монологической и диалогической речи в рамках занятия.

Кроме того, неотъемлемым компонентом данной технологии является ее образовательная направленность. Другими словами, отбирая интернет-материал для исследования, преподаватель обязан руководствоваться не только лексическим содержанием сайта, но и его практической направленностью, объективной значимостью для экстрааудиторной деятельности студента. Выбранный для исследования сайт либо должен обладать уникальной информацией, либо должен организовывать уже известную информацию в сжатой и удобной для поиска форме. Конечной целью является последующее использование сайта студентом не для изучения иностранного языка, а для выполнения экстралингвистических задач, к примеру, для поиска авиабилетов или получения информации о прогнозе погоды. Поскольку зарубежные англоязычные сайты чаще всего покрывают

локальные данные полностью, данная технология способствует формированию привычки выхода за пределы локального информационного пространства и использования общемировых данных, что очень ценно для формирования критического восприятия информации.

Допустим, в рамках темы «Город и городская среда» на материале Лондона на 2 курсе со студентами факультета иностранных языков изучается лексика, связанная с типами зданий общего пользования, достопримечательностями, транспортом и географическими названиями Лондона. В качестве материала для исследования выбираем сайт [hotels.com](https://www.hotels.com), который является одним из лидеров в поиске и бронировании гостиниц по всему миру и позволяет осуществлять поиск по множественным параметрам удаленности от определенного адреса, достопримечательности или транспортного узла. Таким образом, один сайт объединяет в себе все тематические группы лексики, которые нам необходимы. Объективная значимость сайта для экстрааудиторной деятельности высока, поскольку практически все студенты ФИЯ собираются активно путешествовать, но мало кто из них пользовался бронированием гостиницы онлайн.

Главным минусом технологии является ее высокая трудоемкость для преподавателя. И для самостоятельной подготовки задания к сайту, и для использования разработки другого преподавателя требуется досконально изучить сайт самому и пользоваться им на протяжении некоторого времени, чтобы ориентироваться в нем лучше студентов и быть способным оказать помощь в преодолении лингвистических и экстралингвистических барьеров в понимании принципа работы сайта. Итак, на следующем этапе разбираемся в структуре и содержании сайта и проводим самостоятельное исследование его лексического материала.

Далее, формируем кластер заданий для самостоятельной работы студентов. Как показывает практика, наилучшим является сочетание задание на поиск информации с заданиями на поиск конкретных

лексических единиц и их переводу либо пониманию из контекста. К примеру, для сайта hotels.com были сформулированы следующие типы заданий:

1) составить структурную схему сайта и определить критерии работы поискового ресурса;

2) исследовать меню расширенного поиска и найти информацию о ранее неизвестных достопримечательностях Лондона;

3) исследовать карту районов Лондона, найти самые дорогие и самые дешевые из них, объяснить факторы, влияющие на стоимость гостиниц в данных районах;

4) найти наилучшие варианты размещения для нескольких ситуаций (к примеру, найти недорогую гостиницу для молодой семейной пары с детьми в стесненных финансовых обстоятельствах; представительские номера для корпоративного слета; экологичное общежитие гостиничного типа для группы международных студентов, номер для человека с ограниченными возможностями и.т.п.), распечатать эти варианты для последующего обсуждения на занятии;

5) найти английские эквиваленты для списка лексических единиц русского языка (слова, объем значения которых примерно совпадает в русском и английском языках), список из 25-30 слов;

6) подобрать лучшие русские эквиваленты для списка лексических единиц английского языка (слова с разным объемом значения, лакуны, реалии страны изучаемого языка).

Далее студенты постепенно выполняют задания на протяжении двух недель, поскольку освоение структуры нового сайта должно быть неспешным и выполняться в стиле привыкания. По завершении интернет-исследования, на основе индивидуально структурированной информации организуется обсуждение лексики и выбранных вариантов размещения для каждого случая в малых группах и в режиме общей дискуссии. Важно не ограничиваться вопросами, предложенными в задании и использовать каждую обсуждаемую лексическую единицу как стимул для обсуждения реалии, которая за

ней стоит. К примеру, словосочетание «правила отмены бронирования», предлагаемое в задании, должно служить началом мини-обсуждения разных вариантов правил отмены бронирования, с которыми студенты столкнулись в процессе поиска данной единицы.

Данная технология является авторской, однако в зарубежной методике хорошо описана смежная технология WebQuest, разработанная Берни Доджем и Томом Марчем.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. URL: www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php.

WEBSITE RESEARCH METHOD FOR ESL TEACHING

O.A. VALGER

*(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University",
Novosibirsk)*

Application area: the technology is implemented in the study of the discipline "Practice of oral and written English" in the first year in the training direction 050100.62 "Pedagogical education", profile: Foreign (English) language, in the second and third year of the specialty 050303.65 Foreign (English) language.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. ВОЛКОВА, Е.В. ДОБРОВОЛЬСКАЯ
(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации. Представленные ниже технологии применяются на практических занятиях по иностранному языку и в рамках самостоятельной работы студентов, обучающихся на неязыковых основных образовательных программах в институте истории и гуманитарно-социального образования, институте молодежной политики и социальной работы, институте физико-математического и информационно-экономического образования, на психологическом факультете.

В связи с последовательным движением России по пути европеизации (в частности – после ратификации Болонских соглашений) одним из ключевых моментов становится преобразование системы обучения иностранным языкам. Знание иностранного языка становится одним из основных критериев при трудоустройстве, служит конкурентным преимуществом и помогает российским студентам интегрироваться в европейское образовательное и деловое пространство.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка Светлана Григорьевна Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: "Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным

языкам как орудию производства. Иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран".

Функции педагога в образовательном процессе значительно меняются. На смену учителю-ментору приходит учитель-посредник, учитель-менеджер. Главная цель, которую должен достичь преподаватель – развитие коммуникативной культуры студента.

При обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза преподаватель практически всегда работает со студентами с разным уровнем подготовки в рамках одной группы.

Идея разноуровневого обучения как «...такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой каждый обучающийся имеет возможность овладевать учебным материалом программы на разном уровне, в зависимости от его индивидуальных особенностей» является с нашей точки зрения очень перспективной.

— В группах, подобранных таким образом, создаются более благоприятные условия для равномерного продвижения с учетом уже индивидуальных особенностей учащихся.

— Использование лично-ориентированных технологий позволяет и в этом случае каждому обучающемуся принимать самое активное участие в познавательной деятельности на уроке, осмысливать новый материал с помощью своих товарищей, самостоятельно применять полученные знания.

— Система зачетов в дополнение к системе оценки знаний, умений, навыков, принятых в технологии сотрудничества, позволяет систематически отслеживать темп продвижения каждого ученика.

— Сам обучающийся, принимая ответственность на себя за собственные успехи и успехи своих товарищей, получает возможность более свободно планировать свою деятельность.

В статье описывается опыт межфакультетской кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, разработавшей технологию

разноуровневого обучения иностранному языку с применением элементов нелинейной системы организации учебного процесса.

Отправным моментом, определившим наше решение организовать разноуровневое обучение, **явилось** намерение предоставить ШАНС каждому студенту организовать обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения, не только внутренняя, но и внешняя.

В 2009 году был создан центр разноуровневого обучения ЦРО-ИНЯЗ.

Прежде всего, мы определили, что мы понимаем под разноуровневым обучением и какой вид дифференциации обучения лежит в основе организации данной педагогической технологии.

Целью создания центра явилась разработка и внедрение современной технологии преподавания иностранных языков и повышения языковой компетенции студентов неязыковых специальностей.

Мы видели *основные функции центра* в следующем:

1. Информационное и методическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам.
2. Совершенствование всех видов самостоятельной и внеаудиторной работы студентов.
3. Повышение квалификации, педагогического мастерства и языковой компетенции преподавателей.
4. Реализация программ дополнительного образования.
5. Организация деятельности «Interclub» как инструмента воспитательной работы со студентами.

Все первокурсники, независимо от специальности проходят вводное тестирование. И как результат, формируются группы по уровню знаний.

Курс обучения состоит из уровней в соответствии с международной классификацией: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper- Intermediate. Или А-1 А-2 В-1 В-2 С-1 С-2

Каждый уровень состоит из модулей.

Каждый модуль заканчивается тестированием и другими формами контроля.

Каждый студент за два года обучения проходит два уровня.

Каждый уровень обеспечен оригинальным учебно-методическим комплексом: Student's book, Work book, Teacher's book, специальный сайт в интернете.

В рамках аудиторной работы интенсивно используются интерактивные формы обучения с привлечением интернет ресурсов: работа в микрогруппах, проекты, стажёрская практика, дискуссии по актуальным темам и т.д. Усиление акцента делается на продуктивность самостоятельной работы, которая обеспечена учебно-методическими материалами по каждому виду языковой деятельности, в том числе на электронных носителях. По окончании обучения при условии успешной аттестации студенты получают сертификаты об уровне владения языком.

Занятия проходят в высокотехнологичных центрах разноуровневого обучения, которые оснащены мультимедийным и компьютерным оборудованием.

Краткое содержание и опыт практического применения мультимедийных и информационных технологий при обучении иностранным языкам

Дисциплина *иностраннѳ язык* является неотъемлемой частью профессиональной подготовки по неязыковым образовательным программам. ФГОС ВПО, определив компетентностный подход в обучении ведущим, установил результат обучения в перечне компетенций. Среди инвариантной части для всех направлений и специальностей можно выделить иноязычную компетенцию на уровне бытовой и профессиональной коммуникации, формирование которой невозможно без внедрения современных образовательных технологий.

Вузовскому преподавателю необходимо умело использовать образовательные технологии в своей педагогической практике, в этой

связи важно знать их качественное разнообразие, границы, условия и формы реализации.

Преподаватели межфакультетской кафедры иностранных языков в силу интерактивной сущности их предметной области обновляют программно-технологическое обеспечение учебного процесса и обладают богатым опытом проведения занятий с применением мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий.

Примером является использование *учебного фильма on-line*

Овладение студентами иностранным языком наиболее эффективно осуществляется в процессе языковой коммуникации в соответствующей языковой среде. Создать языковую среду сегодня возможно с помощью большого спектра оригинальных интернет-ресурсов: грамматики, тестовые программы, электронные словари, аутентичные аудио записи и видео материалы. Интернет-коммуникация устраняет необходимость имитировать языковые ситуации в аудитории, помогает включиться в реальное иноязычное общение, более того, делает привязанность к «месту обучения» не обязательным условием, следовательно, расширяет возможности и повышает качество самостоятельной работы студентов.

Учебный фильм on-line как средство реализации информационной технологии обладает потенциалом, усиливающим практическую ориентацию в обучении, формирует навыки аудирования, которое в ряду других видов языковой деятельности является наиболее сложным для овладения, способствует индивидуализации обучения.

Организация занятия с показом *учебного фильма on-line* основывается на таких дидактических принципах, как доступность; сознательность и творческая активность студентов; использование наглядности; развитие мышления; связь обучения с практикой профессиональной деятельности; коллективный характер обучения; компьютеризация обучения.

Следует выделять несколько этапов:

1 этап – подготовительный, связан с определением образовательной цели и выбором материала, который должен соответствовать цели, обеспечивать ее достижение. При отборе фильма необходимо учитывать: 1) доверие к источнику или степень достоверности сайта; 2) продолжительность фильма зависит от уровня подготовки студентов и может варьироваться от 5 до 20 минут. 3) Содержание фильма в основном направлено на обучение языковым структурам (учебный компонент), знакомство с традициями иноязычной культуры (познавательный компонент), обсуждение актуального для обучающихся данной возрастной группы вопроса (фильм-дискуссия). 4) Лексика и темп иноязычной речи должны соответствовать уровню готовности студентов к аудированию. Словарь незнакомых слов и выражений, важных для понимания содержания фильма, преподаватель перед просмотром предлагает в качестве вспомогательного материала, возможны лексические упражнения.

2 этап – разработка методических материалов. Отобранная информация должна быть дидактически обработана [2]. Педагог должен продумать форму и содержание заданий, которые студенты выполнят после просмотра фильма; приемы контроля достижения обучающимися поставленной образовательной цели. В качестве опорных материалов к выполнению заданий могут служить: словарь незнакомых слов и выражений; перечень вопросов, ответы на которые студенты должны найти в процессе просмотра; перечень проблем /тем, в отношении которых студенты могут высказать свое мнение; список слов и выражений на русском языке, английские эквиваленты которых студенты должны назвать после просмотра; список выражений на английском языке, значение которых студенты смогут объяснить после просмотра и т.п.

3 этап – проведение, включает:

1. Предъявление студентам задания и требований к его выполнению. Преподаватель представляет тему фильма, говорит о процедуре просмотра (продолжительность фильма, сколько раз будут

го

смотреть, есть ли субтитры и на каком языке), дает необходимый комментарий по структуре и содержанию фильма, озвучивает задание и снимает возникающие у студентов вопросы; раздаст опорные материалы.

2. Просмотр фильма. Для создания благоприятных условий рекомендуется заранее проверить качество изображения и звука, оно должно быть приемлемым с любого места в аудитории; проводить показ следует не менее двух раз; после первого просмотра ответить на возникшие вопросы, которые препятствуют пониманию фильма и выполнению заданий. Показ должен быть непрерывным.

3. Выполнение заданий. Может проходить и в устной, и в письменной форме или посредством их сочетания. Опросу может предшествовать обсуждение в группах (2-3 человека), проведение небольшого теста на понимание основного содержания. Ответы могут быть как индивидуальные, так и от имени группы.

4 этап – педагогическая оценка, строится на основе соответствия результатов выполнения поставленному заданию; позволяет выделить проблемные зоны в освоении темы, скорректировать методику просмотра фильма on-line в дальнейшем, стимулировать студентов к самостоятельной работе с интернет-ресурсами.

Краткое содержание и опыт практического применения технологии: Презентация устной темы

Дополнение устной темы на иностранном языке **презентацией** создает наилучшие условия для ее представления. Во-первых, презентация улучшает понимание содержания и привлекает внимание других студентов к теме, следовательно, развивает навыки аудирования; во-вторых, презентация служит «подсказкой» для докладчика, организует его выступление. Задача состоит в том, чтобы презентация была как можно содержательнее и интереснее.

Программа **Microsoft PowerPoint** помогает выделить основные идеи по теме, выстроить их логически, совместить с соответствующими фотографиями и образами. Это идеальный инструмент для создания увлекательного сообщения. Студентам в

качестве «руководства» можно предложить следующий порядок:

1. Выбор дизайна слайдов. Можно использовать один и тот же дизайн для всех слайдов или в зависимости от содержания для каждого слайда свой дизайн. Для большей привлекательности следует пользоваться возможностями анимации.

2. Заголовок презентации должен быть кратким, отражать содержание темы, вызывать интерес со стороны слушающих. С целью уточнения или пояснения темы заголовок может быть дополнен подзаголовком. После завершения работы над презентацией заголовок следует уточнить.

3. При отборе материала по теме нужно применять несколько источников, на которые в конце презентации обязательно должна быть ссылка. При этом важно установить границы темы и обращать внимание на малоизвестные факты. Дополнительно следует продумать и подобрать образы, которые помогут раскрыть тему.

4. Второй слайд должен содержать *введение в тему*: несколько положений о том, о чём студент хочет рассказать, почему он выбрал эту тему, почему о ней стоит говорить.

5. На следующем слайде следует разместить 5-7 специальных слов по теме вместе с переводом или описанием значения. Студент должен продумать, каким образом он представит слова одногруппникам, чтобы они смогли их усвоить.

6. Затем идет основной раздел презентации. Содержание должно быть динамичным: краткие предложения, иллюстрации, каждый слайд представляет законченную идею. В качестве фона может звучать соответствующая теме и ситуации музыка. Необходимо помнить, что больше слайдов, не всегда лучше, поэтому достаточным количеством для основной части презентации является 5-7 слайдов.

7. В конце презентации необходимо сделать вывод. Можно ответить на вопросы: О чем студент узнал? Что было наиболее интересным и какое значение это имеет для дальнейшего образования

студента? и т.п. Желательно выделить вопросы, на которые студент не нашел ответы, но хотел узнать об этом в будущем.

8. Последний слайд должен включать ссылки на источники, которые были использованы для подготовки по теме.

Подготовка презентации и доклад по теме может быть как индивидуальным заданием, так и групповым, что формирует не только поисковую, исследовательскую компетенцию, но и компетенцию социального и делового общения. Важно установить регламент, а также предварительно договориться о том, что презентацию нельзя читать, она должна направлять в продвижении по теме, служить «организатором» выступления.

В качестве завершающего этапа презентации можно провести дискуссию по представленной теме в режиме «вопрос – ответ», причем вопросы могут быть и со стороны аудитории на уточнение полученной информации, и со стороны докладчика / педагога в целях оценки восприятия информации.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Козырева Т.В.* Применение информационно-коммуникативных технологий в воспитании //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: научно-методический журнал, серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т. 18 – № 1. – Ч. 2. – 2012. – С. 8 – 10.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие /Под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
3. <http://www.youtube.com/>
4. <http://www.ted.com/>
5. <http://video.answers.com/>
6. <http://www.microsoft.com/atwork/skills/presentations.aspx>
7. <http://www.ehow.com/powerpoint-presentations/>
8. <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/powerpoint.htm>
9. <http://techtips.salon.com/work-powerpoint-computer-11950.html>

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A.A. VOLKOVA, E.V. DOBROVOLSKAYA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The following technologies are used on practical foreign language lessons and in the independent work of students of non-language education programs at the Institute of History, Liberal and Social Education, Institute of Youth Politics and Social Work, Institute of Physics and Mathematics, Information and Economic Education, at the Faculty of Psychology

УДК 159.9 + 316.6 + 378

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В АКТИВНОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ

Л.Н. ЗЫБИНА

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации: Технология проектного метода используется на практических занятиях при обучении студентов по специальности 050706 Педагогика и психология.

Проектный метод возник в 20-е годы прошлого столетия в США, теоретическое обоснование получил в работах Дж. Дьюи и В.Х.Килпатрика как метод проблем, как "обучение деланием" [4].

Как дидактический метод в профессиональном образовании *проектный метод* – это совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих обучающимся решать ту или иную проблему, глубоко и прочно освоить тот или иной учебный материал в

результате самостоятельной деятельности с обязательным предъявлением ими практического продукта (проекта) [2].

Проектная деятельность понимается как форма активности, направленная на достижение социально значимой цели по созданию творческого проекта. Под творческим проектом понимается самостоятельно разработанный и реализованный в практической деятельности продукт, причем в проект входят все этапы создания продукта – от идеи до ее конечного воплощения.

Объектом проектирования могут быть психические процессы, свойства, состояния – личность во всем многообразии ее проявлений. Субъектом психологического проектирования может быть человек или группа людей, которые сознательно создают проект как некоторое описание будущего объекта [1].

Основными признаками проектной работы в учебном процессе являются следующие:

– *наличие проблемы*, решение которой имеет личную (для обучающихся) и социальную значимость, а также образовательную ценность;

– *самостоятельная деятельность обучающихся* по ее решению (самостоятельная мыслительная, коммуникативная, практическая и презентационная деятельность);

– *дозированная помощь преподавателя*, выступающего в роли организатора проекта без непосредственного участия в процессе его выполнения;

– *презентация практического продукта* групповой или (реже) индивидуальной деятельности;

– *обязательное обсуждение обучающимися процесса проектной работы и тех образовательных эффектов – подлинных результатов проектного обучения*, которые были ими достигнуты (способы мышления, способы групповой работы, продуктивных коммуникаций, сбора необходимой информации, практической работы и публичной презентации) [4].

Психологическими условиями, которые необходимо обеспечить преподавателю в учебном процессе для эффективного использования метода проектов, являются:

- эмоциональная вовлеченность обучающихся в проектную работу;
- переживание ими ощущения полной добровольности, а не принужденности к деятельности;
- обеспечение баланса самоорганизации и спонтанности, рациональных и интуитивных компонентов их интеллектуальной активности [3].

Разработка творческого проекта может осуществляться в три этапа:

- исследовательский (подготовительный);
- технологический;
- заключительный [1; 4].

На подготовительной стадии (исследовательский этап) осуществляется выбор проблемы, которую призван решить проект, очерчиваются возможные границы, масштабы проекта, происходит *погружение в проект: преподаватель* формулирует проблему, предлагает сюжетную ситуацию и ставит "нежестко определенную цель и задачи"; *обучающиеся* – осуществляют личностное принятие и осмысление проблемы, вживание в ситуацию, принятие и конкретизацию целей и задач проекта; разрабатывается *организация деятельности: преподаватель* предлагает способ организации групп и распределение амплуа в группах, помогает спланировать деятельность в группах и рекомендует обсудить возможные формы презентации результатов и сроки представления продукта; *обучающиеся* – разбиваются на группы, распределяют роли и обязанности, планируют работу. В результате составляется проблемная записка, на основе которой принимается решение о предварительной разработке проекта, анализируется состояние проблемы, подготавливаются исходные задания по разработке проекта, обсуждаются возможные варианты управления проектом,

определяется главная цель, устанавливаются целевые нормативы и варианты мероприятий по их достижению, необходимые ресурсы. На этой стадии происходит выбор психологического инструментария, разработка и подготовка необходимой документации по организации диагностической и коррекционной работы [1; 4].

Реализационно-практическая стадия (технологический этап) состоит в принятии мер для реализации поставленной цели. Важно скоординировать и субординировать эти мероприятия. Технологический этап выполнения проекта состоит непосредственно в проведении групповых занятий, *осуществление деятельности: преподаватель* по необходимости, по запросу участников проекта обеспечивает деятельность студентов информационными, консультативными, материально-техническими и организационными ресурсами в заранее оговоренном объеме, который не может быть превышен, но не обязательно должен быть полностью исчерпан; *студенты* работают самостоятельно и активно, в соответствии с определенными обязанностями, готовя продукт проектирования и саму презентацию в виде доклада, выступления, защиты проекта. Практическая деятельность включает в себя упражнения, рассмотрение реальной ситуации, анализ различных источников. Содержание занятия должно побуждать участников к активному включению в работу [1; 4].

На данном этапе (технологическом) в соответствии с потребностями участников апробируются и корректируются положения запланированной программы занятий.

На рефлексивно-оценочной стадии (заключительный этап) подводятся итоги проделанной работы. *Преподаватель* оценивает учебную успешность обучающихся, используя заранее оговоренные параметры оценки и системы оценивания; *обучающиеся* – демонстрируют понимание проблемы, цели и задачи самостоятельного проектирования, умения планировать и организовывать свою работу, обсуждают найденные способы решения проблемы и работы над проектом.

Проводится анализ и рефлексия преобразовательной психологической деятельности, подведение итогов, оценка полученных результатов. В этот процесс включаются все участники групповой работы, возникает возможность получить итоговую обратную связь в дополнение к промежуточной обратной связи, предусмотренной отдельными заданиями и упражнениями. Члены группы могут высказать свое мнение относительно выполненного проекта, степень удовлетворенности своим участием в групповой работе, сформировать свои пожелания преподавателю [1; 4].

В рамках самоанализа проделанной работы преподаватель и студенты должны ответить на вопросы, касающиеся всех сторон состоявшихся занятий:

- В чем достоинства и недостатки разработанной программы?
- Какие упражнения и задания не удалось использовать и почему?
- Какие упражнения и задания пришлось ввести дополнительно и какой эффект они имели?
- Какие приемы вовлечения участников в работу оказались более действенными?
- Что в следующий раз нужно сделать иначе?

Анализ результатов и их оценка необходимы для внесения конструктивных изменений при дальнейшем использовании разработанной программы, для накопления опыта проектирования групповых форм работы и для повышения осознанности профессиональной позиции студентов по отношению к собственной деятельности.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Матяш Н.В., Павлова Т.А.* Методы активного социально-психологического обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 96 с.
2. *Матяш Н.В.* Проектная деятельность в работе практического психолога образования // Материалы III Всероссийского съезда психологов. - СПб., 2003. – Т.5. – С. 337 – 339.

3. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентировочные образовательные среды // Психология проектирования. – М., 1996. – 157 с.

4. Чепель Т.Л. Методика преподавания психологии. – Новосибирск, 2008. – 480 с.

THE PROJECT METHOD IN ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION

L. N. ZIBINA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The project method technology is used on practical lessons in training students on the specialty 050706 Pedagogics and Psychology.

УДК 159.95 + 372.016:811 + 378

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ III КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И СЛУШАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИО/ ТЕКСТОВ

А.О. КАТИОНОВА

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации. Представленная ниже технология применяется на практических занятиях по иностранному языку и в рамках самостоятельной работы студентов.

Последнее десятилетие особо четко обозначило приоритеты в обучении иностранному языку как средству формирования «глобальной» личности, обладающей не только достаточно высоким

уровнем коммуникативной компетенции, но и способной критически осмыслить достоверность получаемой информации, эффективно работать с ней, обладать умениями и навыками информационной деятельности.

В связи с переходом российских вузов на двухуровневую систему образования (бакалавриат и магистратуру) появляются новые понятия («академическая мобильность студентов», «глобализация образования», «транснациональное образование», «полилингвизм», «межкультурное образование», «индивидуальный образовательный маршрут студента»), которые, в свою очередь, диктуют необходимость использования новейших технологий, подходов и методов в преподавании учебных дисциплин, а также развитие познавательных способностей и интеллектуальных умений студентов. Одним из таких направлений, способствующих развитию необходимых навыков и повышению мотивации к изучению, является активное использование технологии развития критического мышления студентов на практических занятиях иностранного языка.

Технология «Развитие критического мышления (critical thinking) разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита (авторы: Ch. Temple, J. Steele, K. Meredith, Sc. Walter) и на протяжении нескольких десятилетий исследуется американскими и европейскими учёными: R.H. Ennis, R.W. Paul, E. Glaser, P.A. Facione, S.P. Norris, M. Lipman, D. Halpern, J. McPeck, H. Siegel, L. Elder и др. Критическое мышление определяется в иностранной литературе как «принятие обдуманного решения о том, как следует поступать и во что верить» (R.H. Ennis), а также «интеллектуально дисциплинированный процесс активного и компетентного осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной из или произведенной в результате наблюдения, опыта, размышления, умозаключения или общения, являясь руководством к правильному восприятию или действию» (as defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking, 1987 – a statement by Michael Scriven and Richard Paul).

В России вопросы технологии развития критического мышления в системе высшего и школьного образования представлены в работах исследователей: И.А. Мороченковой, Г.В. Сориной, Е.А. Столбниковой, Е.И. Федотовской, Н.В. Чичериной, Д.М. Шакировой и др. Ряд исследователей (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.) изучали проблему развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).

Технология развития критического мышления заключается в том, что преподаватель является помощником, мотивирует действия студентов, в то время как учащиеся самостоятельно добывают знания в работе с различными средствами обучения. Задача студента – отнестись к информации объективно, учитывая мнение других людей (автора текста, лектора в аудиозаписи, собеседника) и при необходимости умея отказаться от собственных предубеждений в пользу принятия рационального решения определенной проблемы. Критическое мышление подразумевает наличие новых идей и способность увидеть новые возможности.

Занятие по технологии критического мышления композиционно предполагает 3 этапа: вызов (evocation), осмысление содержания (realisation of meaning), рефлексия (reflection). На этапе вызова определяются цели познания, на этапе осмысления содержания ведется активный поиск информации, на этапе рефлексии – размышление и оценка изученного материала, рождение нового знания.

Опыт практического применения. Рассмотрим пример использования данной технологии при обучении студентов (специалистов) третьего курса факультета иностранных языков. Занятия по предмету «Практика устной и письменной речи» на III курсе ФИЯ включают следующие темы для изучения: “Changing Patterns of Leisure”, “Man and the Movies”, “English Schooling”, “Bringing Up Children”, “Painting”, “Feelings and Emotions”, “Talking About People”, “Man and Nature”. Эти темы представляют особую ценность, так как способствуют эстетическому воспитанию будущих

учителей и содержат в себе немало аспектов, которые могут затрагивать различные стороны жизни культур мира, помогать формировать толерантное отношение не только к российским реалиям и реалиям англоязычных стран.

Таким образом, необходимо использование различных источников, отвечающих поставленным целям – развитию критического мышления и толерантного отношения будущих специалистов. В данном случае, обращаясь к технологии развития критического мышления в процессе чтения и письма и учитывая специфику преподавания английского языка будущим специалистам в условиях сокращенного количества часов по предмету, допустима модификация, способствующая развитию критического мышления в процессе чтения и *слушания* информации, представленной в аутентичных источниках. Наличие практики в восприятии иностранной речи на слух – в слушании аудио текстов по заданной тематике – помогает студентам лучше усвоить материал, мотивировать их в изучении темы, а также обеспечить студентов интересным материалом в качестве домашней работы.

Учитывая вышеупомянутые факторы, изучение темы “Feelings and Emotions” можно организовать следующим образом. На этапе актуализации предлагаются темы для обсуждения “What do you know about feelings and emotions?”, “What affects our emotional state?”, “What is the difference between feelings and emotions?”. Вопросы не представляют особой сложности и потому помогают студентам легко начать обсуждение. На этом этапе выявляется та информация, которая хорошо знакома. Далее – ознакомление с лексическим материалом в учебнике, перевод вокабуляра по теме “Feelings and Emotions” (Positive/Negative Feelings, Emotional Condition, Display of Emotions) – студенты знакомятся с новым материалом (расширенным списком существующих чувств и эмоций), так как для успешной активной дальнейшей работы необходимо обладать базовым объемом информации по теме.

Далее необходим «вызов» – что-то новое, побуждающее к

размышлению. При этом преподаватель выступает в роли не единственного источника информации, а стимулирует деятельность студентов, обращаясь к сайтам в сети Интернет, иностранным журналам, пособиям по подготовке к международным экзаменам и т.д. На данном этапе подкаст “What is emotional intelligence?” (learnenglish.britishcouncil.org) помогает реализовать сразу несколько задач: привлечь внимание студентов к проблеме, выявить проблему и обозначить пути ее решения. После прослушивания данного аудио текста студентам предлагается определить ложную информацию, например:

1. It's better to say “I'm unhappy” than “this situation is getting on my nerves”. (True)
2. Thoughts and feelings are not the same thing and we express them differently. (True)
3. If we feel angry because of somebody's behaviour we should say “you are making me angry”. (False)
4. We should always think about how other people might feel. (True)
5. Our own feelings should be more important than the feelings of others. (False)
6. It is important to think in a positive way.
7. We should not concern ourselves with making other people feel better. (False)
8. If people don't take you seriously, try talking to them and try to make them understand your feelings. (False)

Текстовая информация по данной теме может быть взята из материалов для подготовки к международному экзамену по английскому языку IELTS (International English Language Testing System), разработанному Британским Советом совместно с экзаменационными службами UCLES (в Великобритании) и International Development Programme of Australian Universities and Colleges (Международной программой развития австралийских университетов и колледжей). Пособия по подготовке к экзамену

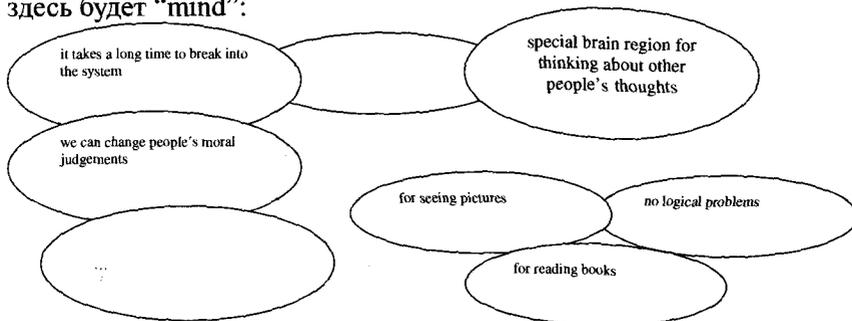
IELTS содержат интересные тексты для чтения, всего в разделе их три, они различаются по степени сложности от более легкого к более сложному, после каждого есть 12-14 вопросов на проверку понимания прочитанного текста (отметить «правда», «ложь» или «не дано»; заполнить пропуски в кратком содержании текста, диаграмме или схеме; определить наиболее подходящий заголовок к тексту из нескольких предложенных; заполнить таблицы с информацией; определить идею автора из предложенных вариантов и т.д.). Тексты в пособиях представляют собой статьи из журналов и газет на различные темы и вызывают особый интерес у студентов, так как достаточно актуальны и затрагивают некоторые проблемы, которые обычно не обсуждаются в текстах учебника. Большую сложность представляют задания на определение «правда», «ложь» или «не дано» в тексте, так как информация может быть известна студентам, однако не изложена в тексте, или дана, но оценивается автором иначе, нежели это привычно студентам; то есть, согласно тексту, предложение неверно, несмотря на мнение читающего этот текст. Подобные задания помогают формировать толерантное отношение к мнению окружающих людей. Пособия по подготовке к IELTS можно приобрести в печатном издании в магазине, а также найти похожие задания на сайте <http://www.eslflow.com/readinglessonplans.html>. На сайте много интересных заданий различной тематики. Например, по теме “Feelings and Emotions” на сайте представлено задание *Emotions reading worksheets (PDF)*. Все задания в открытом доступе с пометкой “*photocopiable*”.

Другим не менее интересным источником являются пособия для подготовки к международному экзамену по английскому языку как иностранному – TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – разработанному Educational Testing Service (ETS) в Принстонском университете, Нью-Джерси, США. В разделе *аудирование* в TOEFL iBT (Internet-based test) представлено 4-6 лекций по астрономии, биологии, бизнесу, психологии, истории искусств и т.д. (по 6 вопросов к каждой) и 2-3 диалога академического содержания (по 5

вопросов к каждому). Использование лекций (мини-лекции или отрывки из лекций продолжительностью 3-6 минут) в качестве домашнего задания имеет положительный результат в освоении темы и накоплении опыта ведения записей (*note-taking techniques*). Во время настоящего экзамена разрешается делать записи, поэтому необходимо научить студентов делать эти записи правильно, с минимальной потерей времени и максимальным количеством отмеченных деталей. Вопросы к лекционным отрывкам направлены на проверку понимания информации в аудио тексте: “*What is the lecture mainly about?*”, “*What does the professor mean when she/he says this...?*”, “*According to the professor, what is.../ why do...?*”, “*Which of the following is an example of...?*”, “*All of the following characteristics are true of...except...*”, “*How is the term ... explained?*”, “*How does the professor introduce...?*”, “*What can be inferred about the professor?*”, “*What is the professor’s opinion of... / attitude toward...?*” и т.д. При ответе на вопросы необходим критический подход, так как вопросы требуют не простого заполнения пропусков данными, услышанными в тексте, а более обдуманного результата мыслительной деятельности студента. По теме “*Feelings and Emotions*” из раздела аудирования под названием *Psychology Class* можно использовать лекции: “*Depression*”, “*Defence mechanisms*” и т.д.

С целью развития интеллектуальной активности на этапе осмысления возможно использование различных проблемных ситуаций, способствующих развитию навыков критического мышления. “*Can robots with realistic facial expressions become part of our society? Can it be possible to achieve sentience in machines, and not just sentience, but empathy?*” – прослушав подкаст (www.ted.com), студенты смогут обсудить проблему, выразить свое мнение, выслушать мнение одноклассников и предложить решения. Каждый подкаст сайта www.ted.com имеет *interactive transcript*, который также может использоваться в качестве печатного текста, без слушания. Например, скрипт лекции с того же сайта “*How we read each other’s minds*” (*Sensing the motives and feelings of others is a natural talent for*

humans. But how do we do it?) может быть скопирован преподавателем и задан в качестве домашнего задания. Студентам необходимо, прочитав текст, произвести его кластерный анализ. Ключевым словом здесь будет “mind”:



В работе с кластером необходимо найти как можно больше связей в прочитанном/услышанном тексте, не бояться записывать все, что приходит на ум, позволить себе самому определять масштаб и наполнение кластера.

На стадии рефлексии (помимо традиционного эссе или устного монолога студента) интересно использование синквейна с целью синтеза изученного материала. Синквейн представляет собой индивидуальное или парное задание, выраженное в пяти строках:

- 1 строка – тема e.g. “*Emotions*” (1 word);
- 2 строка – описание темы в 2х словах e.g. *positive and negative* (2 words, adjectives);
- 3 строка – описание действия в рамках темы e.g. *envy, cry, laugh* (3 words, verbs);
- 4 строка – фраза e.g. *be over the moon* (4 words);
- 5 строка – синоним к слову в 1 строке, или близкое по смыслу e.g. *Feelings* (1 word).

Использование технологии развития критического мышления на занятиях иностранного языка положительно сказывается на отношении студентов к изучаемому предмету. Осознание ими важности происходящего, стремление улучшить свои результаты и

применять полученные знания в других областях их деятельности свидетельствует о ценности применяемой технологии.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Загашев И.О.* Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
2. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.
3. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. – 2005. – №4. – С. 66-72.
4. *Мороченкова И.А.* К вопросу формирования критического мышления студентов университета // Проблемы гуманизации и гуманитаризации преподавания в высшей школе: Сборник материалов XII межвузовской учеб.-методич. конф. – Актобе: ТОО «Эдельвейс+», 2003. – С. 61-65.
5. *Сорина Г.В.* Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия.– 2003. – № 6. – С. 97-110.
6. *Столбникова Е.А.* Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.
7. *Темпл Ч.* Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл, Дж.Л. Стил, К.С. Мередит. – Пос. 4. – М: Изд-во Института «Открытое общество», 1998.
8. *Федотовская Е.И.* Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. – М., 2003. – С. 282-291
9. *Шакирова Д.М., Плотникова Н.Ф.* Интеграция умений критически мыслить и работать в команде при обучении студентов вуза // Инновации в образовании. – 2006. – №3. – С. 120-132.
10. *Шакирова Д.М.* Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 72 – 77.

11. *Chicherina N.V.* Some ways of integrating critical thinking activities into a course of “American mass media” / N.V. Chicherina // Развитие критического мышления и творческих способностей студентов: материалы междунар. конф., Архангельск, 21-22 сентября 2006 г. – Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2006. – С. 98-108.

12. *Ennis R.H.* Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. – In Arthur L. Costa (Ed.), *Developing minds* (3rd Edition). Alexandria, VA: ASCD, 2002 – pp. 44-46.

13. *McCarter S., Ash J.* IELTS Testbuilder with Answer Key. – Macmillan Publishers Limited, 2003. – 176 p.

14. *Sharpe P.J.* Pass Key to the TOEFL iBT. – Barron’s Educational Series, 2009. – 592 p.

15. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

16. <http://www.eslflow.com/readinglessonplans.html>

17. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts/emotional-intelligence>

18. http://www.ted.com/talks/lang/en/david_hanson_robots_that_relate_to_you.html

19. http://www.ted.com/talks/lang/en/rebecca_saxe_how_brains_make_moral_judgments.html

20. <http://www.bbc.co.uk/programmes/b00z5bqd>

DEVELOPING CRITICAL THINKING OF THE III YEAR STUDENTS OF THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH READING AND LISTENING AUTHENTIC AUDIO TEXTS

A.A. KATIONOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The following technology is used on practical foreign language lessons and in the independent work of students.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В
ПРИМЕНЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ХИМИИ**

Г.С. КАЧАЛОВА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» («Чтение и письмо для развития критического мышления» – Reading and Writing for Critical Thinking) с элементами интегративно-контекстной, рейтинговой, игровой, информационно-коммуникативной и модульной технологий обучения, программированного и проблемного обучения, на основе системного, деятельностного, комплексного подходов с применением интерактивных методов обучения используется в обучении, воспитании и развитии студентов 3 – 5 курсов на учебных дисциплинах «Теория и методика обучения химии» (специальность 020101.65 Химия), «Технологии и методики обучения химии» (направление подготовки 540100.02 Естественнонаучное образование, профиль: Химия).

Поскольку основной целью указанных выше дисциплин является подготовка высококвалифицированного специалиста – учителя химии или бакалавра химии, способного решать такие профессиональные задачи (функции), как преподавательская, коррекционно-развивающая, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская и организационно-управленческая, то предметом специального изучения являются образование, воспитание и развитие учащихся в процессе изучения химии. Достижение этой цели возможно через изучение системы важнейших методических знаний в обобщённом виде, вооружение студентов методиками изучения конкретного химического содержания, привитие навыков самостоятельного пополнения знаний в процессе работы с различными источниками информации; развитие практических умений, в том числе по

выполнению школьного химического эксперимента, разработке и применению дидактических средств. Решение поставленных задач будет успешным только тогда, когда студенты активно участвуют во всех видах деятельности. Они одновременно являются обучаемыми, обучающими и обучающимися, т. е. воспринимают и усваивают, передают друг другу и добывают самостоятельно информацию и осваивают способы действий.

В основу технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» (ЧПКМ) положены идеи и положения теории Ж. Пиаже об этапах умственного развития ребёнка, Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и о неразрывной связи обучения и общего развития ребенка; К. Поппера и Р. Пола об основах формирования и развития критического мышления; Э. Браун и И. Бек о метакогнитивном учении и др. Активные разработчики технологии ЧПКМ – Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл – смогли «перевести» положения данных теорий на язык практики, доведя свою работу до уровня педагогической технологии. В данной технологии выделяются определённые этапы, методические приёмы и критерии оценки результата, что делает её универсальной и применимой в работе огромного количества педагогов как общеобразовательной, так и высшей школы [1].

На первом этапе технологии (вызов) актуализируются имеющиеся знания по теме, и пробуждается познавательная активность обучающихся, самостоятельное определение ими направлений в изучении темы, тех её аспектов, которые хотелось бы обсудить и осмыслить, определяется смысл предстоящей деятельности. На этом этапе используются методические приёмы: рисунки, задачи, вопросы, проблемы, работа с ключевыми терминами, разбивка на кластеры и т. п.

На втором этапе происходит осмысление новой информации, для чего организуется активная работа с этой информацией, проводится самостоятельное сопоставление изученного материала с уже известными данными и мнениями. Используются такие

методические приёмы, как: составление таблиц, опорных схем, логико-смысловых моделей, рисунков, диаграмм Венна – Эйлера и т. д.

Третий этап – рефлексия, размышление. На этом этапе происходит осмысление всей информации, полученной на второй стадии и вырабатывается собственное отношение обучающихся к изученному вопросу или явлению. На этом этапе происходит возврат к стадии вызова, к ключевым словам, схемам, кластерам.

Технология ЧПКМ незаменима как при восприятии информации на лекциях и лабораторно-практических занятиях (ЛПЗ), так и при самостоятельном изучении методической литературы во время подготовки к семинарам и ЛПЗ, при написании поурочных планов, конспектов, рефератов, курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Поэтому специально обращаем внимание студентов на приёмы данной технологии при работе с различными информационными текстами. Вначале разьясняем, что в процессе чтения методической литературы необходимо вести записи, которые способствуют лучшему усвоению прочитанного и дают возможность сохранить нужные материалы в удобном для использования виде, закрепляют их в памяти. Далее объясняем некоторые приёмы чтения и письма, например приём Инсерт (I – interactive, N – noting, S – system, E – effective, R –reading, T – thinking). Инсерт – это «самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления», позволяющая сохранять интерес к читаемому тексту» [1, с. 32].

Указанную технологию в сочетании с элементами игры используем при обсуждении методического анализа любой темы школьного курса химии. Например, нужно рассмотреть методику изучения темы «Первоначальные химические понятия» (VIII класс). На стадии вызова предлагаем студентам вспомнить, опираясь на собственный школьный опыт, основное содержание данной темы, а также те приёмы и методы учителя химии, которые оставили в их памяти наиболее яркий след. Затем совместно со студентами

намечаем план всестороннего рассмотрения темы. Далее студенты объединяются в группы по 2-3 человека. Каждая группа получает один из школьных учебников по химии и комплект методических пособий. За определённое время (обычно 15 мин) студенты должны выполнить задания, связанные с анализом темы, и подготовиться к выступлению перед всей учебной группой. Предложенные задания студенты распределяют между собой; по окончании самостоятельной работы обсуждают полученные результаты и решают, кто из них будет выступать перед группой. Вначале студенты выступают в роли обучающихся, затем – в роли учителя и методистов. Приведём перечень заданий для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с содержанием темы «Первоначальные химические понятия» по примерной программе для VIII-IX классов, обратив внимание на теоретическую часть, химический эксперимент и расчётные задачи.

2. Выделите формируемые понятия, определив их содержание и объём. Установите, какое теоретическое содержание и умения подлежат обязательному усвоению учащимися. Для этого обратитесь к разделу «Требования к знаниям и умениям учащихся» примерной программы.

3. Изучите содержание темы «Первоначальные химические понятия» по выданному вам учебнику химии для учащихся VIII класса (в работе используются до 5-6 учебников различных авторов).

4. Насколько раскрытие содержания данной темы соответствует требованиям стандарта на химическое образование?

Работая самостоятельно, студенты выполняют такие действия, как: чтение, осмысление прочитанного, анализ и выделение существенного, сравнение, обобщение и пр. На выступление представителя от каждой группы должно быть затрачено не более 5 мин., следовательно, выступление должно быть продумано, логически выстроено, содержание его грамотно и доступно изложено. Таким образом, студенты учатся выступать перед аудиторией, а также слушать, оценивать, задавать вопросы, анализировать.

Далее работа продолжается в виде «мозгового штурма», в ходе которого выясняется, каковы образовательные, развивающие и воспитательные задачи темы, виды химического эксперимента и расчётных задач; устанавливаются межпредметные связи данной темы; проводится примерное распределение учебного материала по урокам. Студенты знакомятся с различными дидактическими материалами, в том числе игрового характера. С некоторыми из них студенты работают на этом же занятии.

В процессе изучения химии обработать большой объём информации помогают опорные схемы и конспекты, древовидные графы и кластеры, логико-смысловые модели. Студенты учатся их составлению, опираясь на системный подход в обучении. Как известно, сама наука является системой знаний, усвоение которой требует оперирования теоретическими понятиями и практическими способами преобразования действительности [2]. В связи с этим особо актуальным становится принцип систематичности и системности. Этот принцип требует не только логичности, последовательности и преемственности в изложении учебного материала, но и отражения в сознании не только понятия или даже закона, а теории (Л. Я. Зорина) и целостной картины мира. В связи с этим становится важным выделение таких категорий, как элемент и система, часть и целое, отдельное и общее. Составляя перечень понятий, связанных с какой-либо теорией или законом, изучаемых в конкретной школьной теме, студенты учатся выстраивать между ними смысловые связи и оформлять их в виде логико-смысловых моделей [3].

Любое химическое понятие представляет собой дидактическую единицу. Будучи объединёнными в систему понятий, они составляют укрупнённые дидактические единицы (П.М. Эрдниев, Н.Е. Кузнецова). Такими укрупнёнными дидактическими единицами в химии являются *химический элемент*, *вещество* и *химическая реакция*. Рассматривая последовательно химическое содержание разных химических курсов, студенты прослеживают пути развития

этих понятий [4, 5, 6, 7].

Рассмотрение методики изучения конкретного химического содержания осуществляется в рамках интегративно-контекстной технологии обучения (Н.Е. Кузнецова, М.С. Пак, И.М. Титова, М.А. Шаталов) [8, 9, 10]. Механизмом её реализации является установление межпредметных связей химии с физикой, биологией и другими естественными науками. Выявление культурологических компонентов химического содержания позволяет устанавливать связь с историей, литературой, русским и иностранными языками, что позволяет раскрыть перед студентами один из путей гуманитаризации химического содержания (Е.Я. Аршанский) [11]. Вначале студенты участвуют в показательном интегративно-контекстном анализе содержания первой темы школьного курса химии, проводимом преподавателем, а затем организуется самостоятельная внеаудиторная работа по поиску межпредметных связей химии, на основе чего составляются электронные презентации (реализуются элементы информационных технологий), которые затем предъявляются для обсуждения на ЛПЗ.

Каждая тема школьного курса, подлежащая рассмотрению на лекциях и ЛПЗ, является, по сути, учебным модулем. Таким образом, курсы «Теория и методика обучения химии» и «Технологии и методики обучения химии» состоят из модулей-лекций и модулей-практических занятий. В каждом модуле прописаны цели, планы действий, банк информации (тексты лекций), перечни заданий для студентов и рекомендации по их выполнению, средства обучения и диагностики, химический эксперимент – демонстрационный и лабораторный. В модули входят также электронные презентации, в том числе для школьных уроков химии. Все материалы представлены в соответствующем сетевом курсе «Методика обучения химии» (<http://iesen.nspu.net/moodle/>).

На занятиях студенты знакомятся с применением на уроках химии технологии программированного обучения (М.С. Пак, Э.Г. Злотников, В.В. Сорокин, О.С. Зайцев, Ю.Д. Третьяков). Как

известно, основная черта программированного обучения состоит в пошаговом изучении и усвоении предметного содержания. Усвоение каждой порции материала проверяется выполнением заданий или ответами на контрольные вопросы. На лекции, посвящённой методам обучения, студенты знакомятся с линейными и разветвлёнными программами, программированными пособиями [12, 13, 14]. На ЛПЗ в качестве одного из заданий предлагается составление линейной и / или разветвлённой программы на основе учебника. В качестве контрольных материалов для учащихся студенты самостоятельно составляют тестовые задания различных видов (закрытые и открытые, на соответствие и упорядочение). Свои знания студенты проверяют также с помощью тестовых заданий, составленных нами ко всем темам-модулям. Имеется банк тестовых заданий, составленных в АСТ-конструкторе (538 заданий) [15].

Участие студентов в различных видах деятельности поощряется баллами, которые вносятся в карточку индивидуального учёта. По каждой теме студенты выполняют до десяти и более заданий, направленных на формирование теоретических знаний и практических умений, связанных с планированием учебно-воспитательной работы, отбором и структурированием содержания, созданием системы проверки знаний и умений учащихся [16]. Они разрабатывают планы и конспекты уроков, проблемные вопросы, тестовые задания, расчётные и экспериментальные задачи, дидактические игры для учащихся, средства наглядности, в том числе опорные конспекты и модели, читают и конспектируют методическую литературу, в том числе статьи из журнала «Химия в школе», составляют библиографическую картотеку, выполняют тесты в сетевом курсе, описывают в специальных карточках проведённые химические опыты. Часть химических опытов выполняются как студенческие демонстрации, во время которых студенты совершенствуют не только экспериментальные умения и навыки, но и учатся сочетать свои практические действия с объяснением.

Особое внимание уделяется информационно-коммуникативным

технологиям обучения. Студенты закрепляют и совершенствуют свои умения по работе с электронными средствами обучения, в том числе по информационному поиску в Интернете, учатся представлять информацию в виде презентаций в программе Power Point. Все лекции, а также большая часть ЛПЗ проходят с применением электронных презентаций, в том числе созданных студентами. Кроме этого используются презентации, созданные с помощью средств интерактивной доски.

Всего за весь период обучения (в течение трёх семестров) студенты выполняют более 220 заданий. Таким образом, реализуется деятельностный подход в обучении. Большую часть аудиторного времени студенты работают в интерактивном режиме.

Текущий контроль осуществляется как в устной, так и в письменной форме в зависимости от изучаемого раздела программы, а также связан с проверкой самостоятельной работы студентов. В связи с этим применяется рейтинговая система оценки их подготовки. Используются такие формы контроля, как:

- *собеседование* коллективное / парное / групповое /, индивидуальное по выполненным домашним заданиям, анализ результатов самостоятельной работы студентов – в зависимости от изучаемого содержания;

- *проверка* законспектированной литературы / составленных тезисов / подготовленных выписок, опорных конспектов, таблиц, схем, конспектов / фрагментов / моделей уроков / или внеклассного занятия и др. – в зависимости от изучаемого содержания;

- *проверка и обсуждение* подобранных дидактических материалов, выполненного методического анализа, составленной библиографии;

- *обсуждение и анализ* запланированных видов учебной работы, методов, приёмов, технологий, форм организации учебной деятельности школьников на уроке и во внеурочной работе;

- *ролевая игра* – проведение в учебной аудитории урока / внеклассного занятия;

- *контрольная работа* – домашняя или аудиторная, в том числе по материалам, предлагаемым школьникам;
- *коллоквиум* (обсуждение теоретического содержания и задач изучения конкретной школьной темы);
- *анализ презентаций*, подготовленных студентами;
- *методическое проектирование* (составление тематических и поурочных планов, конспектов);
- *составление* таблиц, схем, опорных конспектов, алгоритмов, карточек химического эксперимента, химических диктантов, игровых материалов;
- *рефераты, сообщения, доклады и пр.*

В качестве домашних контрольных работ предлагается проектная деятельность – составление планов / конспектов уроков, что позволяет оценить уровень подготовки студента к выполнению профессиональной деятельности. К плану / конспекту студент должен приложить необходимые дидактические материалы (задачи, упражнения, картотеку химического эксперимента и пр.).

Зачёты проводятся в форме защиты «портфолио». Студенты аттестуются по итогам выполнения всех запланированных учебных действий. До экзамена допускаются студенты, выполнившие не менее 75% всех запланированных заданий для самостоятельной работы.

Применяемый комплексный подход позволяет формировать у студентов готовность к решению различных проблем, к самообразованию, использованию информационных ресурсов, также технологическую и коммуникативную компетентность – те качества будущих учителей химии, которые позволят им формировать соответствующие компетентности учащихся [17].

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Аршанский Е.Я.* Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля. – М.: Вентана-Граф, 2002. – 176 с.
2. *Галыгина И.В. и др.* Современные технологии преподавания химии: 8–11 классы : учебно-методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2009. – 160 с.

3. *Дьякович С.В., Качалова Г.С.* Практические занятия по методике преподавания химии : методические рекомендации для студентов педвуза и учителей химии. 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 147 с.

4. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

5. *Зайцев О.С.* Методика обучения химии : Теоретический и прикладной аспекты: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

6. *Качалова Г.С.* Банк программно-дидактических тестовых материалов (ПДТМ) по дисциплине «Теория и методика обучения химии» для специальности ВПО ОКСО: 050101.65 / Сертификат соответствия № РОСС RU.СП16.Н00090 выдан на основании протокола № Н00064-2007/ПДТМ от 15.10.2007.

7. *Качалова Г.С.* Методика изучения основных вопросов курса химии 8-го класса: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 282 с.

8. *Качалова Г.С.* Формирование базисной компетентности учащихся по неорганической химии: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 153 с.

9. *Качалова Г.С., Ким А.М., Куулар Л.Л.* Химия – 8: учебно-методический комплекс по курсу химии для VIII класса. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2002. – 344 с.

10. *Кузнецова Н.Е.* Формирование систем понятий в современном обучении химии. – Л., 1985.

11. *Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А.* Обучение химии на основе межпредметной интеграции: 8 – 9 классы: учебно-методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 352 с.

12. *Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А.* Обучение химии. Решение интегративных учебных проблем: 8–9 классы: Методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 256 с.

13. *Маркина И.В.* Современный урок химии. Технологии, приёмы, разработки учебных занятий. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 288 с.

14. Общая методика обучения химии в школе / Под ред. Р.Г. Ивановой. – М.: Дрофа, 2008. – 319 с.

15. *Пак М.С.* Дидактика химии : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 315 с.

16. *Сорокин В.В., Злотников Э.Г.* Проверь свои знания: Тесты по химии: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1997. – 223 с.

17. *Третьяков Ю.Д., Зайцев О.С.* Программированное пособие по общей и неорганической химии. – М., 1975. – 416 с.

**INTEGRATED APPROACH TO THE USE OF EDUCATIONAL
TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE CHEMISTRY
TEACHERS**

G.S. KACHALOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The technology "Reading and Writing for Critical Thinking" with elements of integrative context, rating, game, informational communicative and modular training, programmed and problem training based on system, activity, complex approaches with application of interactive methods is used in teaching, education and development of the 3rd – 5th year students for the academic disciplines "Theory and methods of chemistry teaching" (specialty 020101.65 Chemistry), "Technologies and methods of chemistry teaching" (training direction 540100.02 Natural science education, profile: Chemistry).

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Л.Н. КРЕТОВА

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации: данная технология используется на практических занятиях по иностранному языку, начиная с 1 курса, по специальности 050303.65 Иностранный (английский) язык.

По замечанию Е.А. Анохиной и А.В. Ангеловой роль и объем самостоятельной работы студентов существенно возрастают. Это связано с переходом на новые ФГОС и снижением количества аудиторных часов. Эти же авторы под самостоятельной работой понимают внеаудиторные занятия студентов и определяют самостоятельную работу студента (СР) как одну из важнейших составляющих учебного процесса. В ходе СР происходит формирование навыков, умений и знаний и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, развивается интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать научные задачи [1].

В предлагаемой статье автор под самостоятельной работой студентов будет понимать не только работу, выполняемую вне аудитории, но и работу, выполняемую самостоятельно в аудитории. Это созвучно позиции Г.Ю. Титовой, которая пишет: «Самостоятельная работа студентов (СРС) может рассматриваться как организационная форма обучения – система педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью обучающихся или деятельность студентов по освоению знаний и умений учебной и научной деятельности без посторонней помощи» [5]. «Без посторонней помощи» является ключевым понятием, и рассматриваемая технология – технология «Дебаты» – в полной мере отвечает этому требованию.

В 1999г. группой специалистов Министерства образования РФ была проведена экспертная оценка программы «Дебаты», по результатам которой был составлен научный отчет. «Программа дебаты в условиях России является инновационным проектом, цель которого – внедрение новой педагогической технологии развивающего обучения. «Дебаты» представляют собой не просто увлекательную игру, но и эффективное средство развития учащихся, формирование у них качеств, способствующих эффективной деятельности в условиях современного общества; способствуют развитию критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, искусства аргументации – тех качеств, которые необходимы каждому человеку в условиях становления рыночной экономики» [4].

«Дебаты» как педагогическая технология базируется на следующих принципах: целостность, универсальность, вариативность, ориентация на демократизацию учебного процесса, личностная ориентированность обучения, ориентация на подготовку учащихся к самообразованию, добыванию знаний. Эта технология по праву принадлежит к открытой педагогике, в которой учеба рассматривается как процесс развития способностей, умений и личностных качеств студента, а преподаватель выступает как координатор этого процесса.

В процессе дебатов происходит активное включение студента в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на внутренней мотивации; организация совместной деятельности, партнерских отношений обучающихся и обучаемых, включение студентов в педагогически целесообразные воспитательные отношения в учебной деятельности; обеспечение диалогического общения между преподавателями и студентами в процессе добывания новых знаний.

Где может применяться технология:

– на любом практическом занятии, начиная с I курса, в том числе, на занятиях по иностранному языку;

– на занятиях по технологии организации самостоятельной работы студентов дебаты могут использоваться для демонстрации возможностей самостоятельной познавательной активности и развития навыков работы в команде;

– для обобщения, систематизации, контроля знаний, закрепления материала;

- при организации и проведении международных проектов.

Этапы организации дебатов.

1. Объявление о дебатах. Происходит заранее или прямо на занятии.

2. Распределение студентов на группы: по месту, занимаемому в аудитории; по желанию студентов, по взаимной договоренности, по результатам тестирования (по предыдущей теме) и т.д.

3. Выбор формы дебатов.

Классические дебаты – это формат дебатов, в которых участвуют шесть человек и таймспикер. Остальные – либо жюри, либо слушатели, либо судьи. В данном случае дебаты выступают как форма занятия. Такому занятию предшествует определенная подготовка. Всех обучающихся перед игрой следует ознакомить с правилами. Минимум шесть человек (или вся группа) получают опережающие задания – подготовиться к дебатам. Перед занятием определяются спикеры.

Данный формат дебатов может стать основой для организации и проведения имитационно-имитирующей игры. В этом случае обучающиеся выступают от чьего-либо имени, играют определенную роль. Студент оказывается погруженным в конкретную ситуацию. Примером могут служить споры о необходимости введения курса ТОСР, о роли образования в современном мире, о вреде курения и другие темы.

“Модифицированные” дебаты – их организация допускает некоторые изменения правил, например, можно увеличить или уменьшить количество игроков в командах; допустимы вопросы

аудитории; организуются группы поддержки, к которым команды могут обращаться во время тайм-аутов; создается “группа экспертов”, которая выполняет функции судейства. Такие дебаты чаще всего выступают как элемент занятия или форма проверки знаний обучающихся.

Наиболее распространенными являются “экспресс – дебаты”. В таких дебатах подготовка сведена к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на занятии по материалу учебника или материалу, подготовленному преподавателем. Этот тип использования формата дебатов можно рассматривать как элемент “обратной связи”, закрепление учебного материала или форма активизации познавательной деятельности.

4. Распределение ролей и объяснение правил «Дебатов». Характеристика действий участников дебатов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика действий участников «Дебатов»

Участник	Время, мин	Действия
У1	5	Формулирует тему, при этом обозначает позицию команды (“Мы считаем, что...”), вводит и объясняет понятия, называет аспекты, т. е. начинает представлять кейс своей команды “Утверждения”; завершает речь повтором позиции команды – четкой формулировкой тезиса.
О4 и зрители к У1	2	Задают вопросы У1 с целью снизить значение ключевых слов, аспектов, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
О1	5	Отрицает тему, формулирует тезис отрицания. Должен согласиться с определениями ключевых понятий и аспектами или, если

		прозвучали не все понятия и аспекты, ввести новые. Заканчивает четкой формулировкой антитезиса, обозначая позицию команды "Отрицания" ("Мы не согласны с позицией наших оппонентов и считаем, что..." + антитезис).
У4 и зрители к О1	2	Задают вопросы О1 с целью снизить значение ключевых слов, аспектов, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
У2	4	Восстанавливает утверждающий кейс на основании заявленных У1 понятий и аспектов, приводит аргументы по каждому аспекту, подтверждая их поддержками, заканчивает четкой формулировкой тезиса.
О1 и зрители к У2	2	Задают вопросы У2 с целью снизить обоснованность аргументов и поддержек, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
О2	4	Восстанавливает отрицающую позицию, руководствуясь понятиями и аспектами О1, приводит аргументы и поддержки по каждому аспекту. Заканчивает четкой формулировкой антитезиса.
У1 и зрители к О2	2	Задают вопросы О2 с целью снизить обоснованность аргументов и поддержек, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
У3	4	Восстанавливает утверждающий кейс, выявляет уязвимые места в отрицающем кейсе, т. е. приводит контраргументы и их поддержки. Не называет новых аргументов. Завершает четкой формулировкой тезиса.

О2 и зрители к У3	2	Задают вопросы У3 с целью снизить доказательность контраргументов и поддержек, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
О3	4	Восстанавливает отрицающую позицию, выявляет уязвимые места в утверждающем кейсе, т. е. приводит контраргументы и поддержки. Не дает новых аргументов. Завершает четкой формулировкой антитезиса.
У2 и зрители к О3	2	Задают вопросы О3 с целью снизить доказательность контраргументов и поддержек, кроме того, зрители имеют возможность дать дополнительную информацию.
У4	4	Восстанавливает утверждающий кейс, акцентирует узловые моменты, следуя структуре утверждающего кейса. Выявляет уязвимые места в отрицающем кейсе. Обращает внимание на те моменты, которые стали "камнем преткновения". Возвращается к аспектам своего первого спикера и касается тех, которые наиболее ярко подчеркивают преимущество позиции команды. Отмечает слабые места аргументации команды оппонентов и ошибки в ходе игры. Сравнивает аргументацию команд и пытается обосновать большую логичность, достоверность, объективность своих аргументов, контраргументов и поддержек. Делает краткое резюме.
О4	4	Восстанавливает отрицающую позицию, акцентирует узловые моменты, следуя структуре отрицающего кейса. Выявляет уязвимые места в утверждающем кейсе. Обращает внимание на те моменты, которые стали "камнем преткновения".

	<p>Возвращается к аспектам своего первого спикера и касается тех, которые наиболее ярко подчеркивают преимущество позиции команды. Отмечает слабые места аргументации команды оппонентов и ошибки в ходе игры. Сравнивает аргументацию команд и пытается доказать большую логичность, достоверность, объективность своих аргументов, контраргументов и поддержек. Делает краткое резюме.</p>
--	--

5. Проведение «Дебатов». На первом занятии целесообразно вести «Дебаты» самому преподавателю. На последующих – кому-то из студентов. Это позволяет им почувствовать себя в роли преподавателя (учителя) и создает определенный дух самостоятельности на занятии.

6. Подведение итогов «Дебатов», выставление и озвучивание оценок членами жюри, выбор лучшего спикера каждой из сторон.

7. Совместное определение темы следующих дебатов или задание студентам самим подготовить темы для «Дебатов».

Предлагаемая технология позволяет: активизировать самостоятельную работу студентов на занятиях, развить навыки критического подхода к проблеме, умение выдвигать и аргументировать собственную позицию, умение работать в группе и проявлять индивидуальность. Кроме этого рассматриваемая технология создает мотивацию обучения и условия для развития студентов, повышает личностную значимость учебного материала. При решении обучающих задач актуализируются полученные ранее знания и личный опыт студентов, они развивают свои исследовательские навыки, рефлексивное мышление, творческие способности, ценностные ориентации и т.д.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Анохина Е.В, Ангелова А.В.* Организация самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. [Электронный

й

ресурс]. URL:
http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Anohina1.htm.

2. *Польдяева О.В.* Возможности технологии “Дебаты”. //Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 89-92.

3. *Пылкова Л.В.* Возможности педагогической технологии «Дебаты». [Электронный ресурс]. URL:
<http://festival.1september.ru/articles/591143/>.

4. *Светенко Т.В.* Путеводитель по дебатам. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.auditorium.ru/books/1616/>.

5. *Титова Г.Ю.* Организация самостоятельной работы студентов на основе контекстного подхода в профессиональной подготовке социальных педагогов в педвузе: дис. ... канд. пед. наук. Томск: ТГПУ, 2005. – 186 с.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY DEBATE IN ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

L.N. KRETOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: This technology is used on practical foreign language lessons from the 1st year on the specialty 050303.65 Foreign (English) language.

ТЕХНОЛОГИЯ CASE-STUDY - АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ, ПРАКТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Ю.М. ПЕРЕВОЗКИНА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: Технология Case-study используется на практических занятиях при обучении магистрантов по направлению подготовки 030300.68 «Психология» на дисциплине «Современные отечественные и зарубежные теории развития».

Case-study – анализ конкретных практических ситуаций. Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности магистра подходу [1].

Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий [2]. При анализе конкретных ситуаций, как считает А. Долгоруков [3], особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с реальной проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы (Teamarbeit), что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают

возможность развивать навыки анализа и планирования.

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций [4].

С.Б. Ступина [6] выделяет различные виды кейсов:

- практические (отражают реальные жизненные ситуации);
- обучающие (направлены на развитие образовательных курсов);
- научно-исследовательские.

Подводя итог анализу метода case-study, необходимо отметить значимость этого метода для формирования специальной, методической и коммуникативной компетенции у слушателей в установлении межпредметных связей; аналитическом и системном мышлении; оценке альтернатив; презентации результатов проведенного анализа; оценке последствий, связанных с принятием решений; освоение коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

При изучении конкретной ситуации, и анализе конкретного примера магистрант должен вжиться в конкретные обстоятельства, понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чем ее суть. Определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения [5].

Метод конкретных ситуаций можно разбить на этапы [6]:

- Подготовительный этап;
- Ознакомительный этап;
- Аналитический этап;
- Итоговый этап.

На первом этапе преподаватель конкретизирует цели, разрабатывает соответствующую «конкретную ситуацию» и сценарий занятия. При разработке важно учитывать ряд обязательных требований:

- Пример должен логично продолжать содержание

теоретического курса и соответствовать будущим профессиональным потребностям сегодняшних магистрантов;

- Сложность описанной ситуации должна учитывать уровень возможностей магистрантов, т.е. с одной стороны, быть по силам, а с другой, вызывать желание с ней справиться и испытать чувство успеха;

- Содержание должно отражать реальные профессиональные ситуации, а не выдуманные события и факты.

- Магистрантам должны быть предоставлены четкие инструкции работы над конкретной ситуацией.

На втором этапе происходит вовлечение учащихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации. Преподаватель обозначает контекст предстоящей работы, обращаясь к компетентности учащихся в определенной области. Знакомит магистрантов с содержанием конкретной ситуации, индивидуально или групповой. В этой методике большую роль играет группа, т.к. повышается развитие познавательной способности во время обсуждения идей и предлагаемых решений, что является плодом совместных усилий. По этой причине, ознакомление с описанием конкретной ситуации полезно выполнять в малой группе.

Анализ в групповой работе начинается после знакомства студентов с предоставленными фактами, и предлагаются следующие рекомендации:

- выявление признаков проблемы;
- постановка проблемы требует ясности, четкости, краткости формулировки;

- различные способы действия;
- альтернативы и их обоснование;
- анализ положительных и отрицательных решений;
- первоначальные цели и реальность ее воплощения.

Результативность используемого метода увеличивается благодаря аналитической работе магистрантов, когда они могут узнать и сравнить несколько вариантов решения одной проблемы.

Такой пример помогает расширению индивидуального опыта анализа и решения проблемы каждым магистрантом.

Так как анализ конкретной ситуации – групповая работа, то решение проблемы желательно в форме открытых дискуссий. Важным моментом является развитие познавательной деятельности и принятие чужих вариантов решения проблемы без предвзятости, что позволяет магистрантам развивать умение анализировать конкретные практические ситуации и вырабатывать самостоятельные решения по решению проблемы.

Опыт практического применения

Магистрантам в рамках практических занятий задаются конкретные ситуации из практического опыта психолога «консультирование детей и подростков», после чего предлагается проанализировать данные ситуации с позиции различных подходов в минигруппах, с которыми магистранты знакомятся на лекционных занятиях и в ходе самостоятельной работы. Сначала магистранты работают в микрогруппах, анализируя ситуацию в рамках заданного для их группы подхода. Анализ каждой ситуации в рамках одного подхода предполагает:

- Выявление признаков проблемы и непосредственно постановка самой проблемы в рамках конкретного подхода.
- Формулирование транзитивных гипотез (гипотезы от которых можно отказаться в ходе исследования).
- Определение путей решения проблемы.

После того, как все группы готовы, происходит общее обсуждение по трем предыдущим пунктам. В общей группе магистранты могут оцениваться предлагаемые решения психологической проблемы, постановка самой проблемы, гипотезы и способов ее решения. Производится анализ положительных и отрицательных решений, могут предлагаться альтернативы и их обоснование.

В результате проведения минигруппового анализа и обсуждения в общей группе обучающиеся получают возможность

развивать навыки анализа конкретных практических ситуаций в психологической практике, что непосредственно готовит их к работе практического психолога.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Антипова М.В.* Метод кейсов (case study). Методическое пособие для преподавателей. - Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВПО «МарГТУ», 2011

2. *Дмитриев М.Н., Кошечкин С.А.* Методическое пособие по проведение деловых игр «case-study». [Электронный ресурс].URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-149923.html>

3. *Долгоруков А.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600

4. Исследовательский семинар. Метод ситуативного анализа в этико-прикладном исследовании и преподавании этики/ Составитель – Р.Г.Апресян. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ethicscenter.ru/ed/school2/materials/apressyan6.html#8>

5. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.

TECHNOLOGY CASE-STUDY AS ANALYSIS OF SPECIFIC PRACTICAL SITUATIONS

YU.M. PEREVOZKINA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: Technology Case-study is used on practical lessons for undergraduates in the training direction 030300.68 "Psychology" on the discipline "Modern native and foreign development theories".

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ: КЕЙС-СТАДИ

Т.Ю. ПЕТРОВСКАЯ

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

Область реализации: В связи с современными тенденциями образования метод кейс-стади применяется в учебном процессе по дисциплинам *Психология управления* и *Психология менеджмента* при обучении студентов по специальностям 030301 Психология, 050706 Педагогика и психология, по направлению подготовки 030300 Психология.

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы России происходит поиск новых эффективных технологий, методов, приемов обучения. Свидетельством интеграционных процессов отечественной высшей школы в европейскую систему образования является широкое распространение метода кейс-стади (метод конкретных ситуаций, кейс-анализ, анализ ситуаций, метод кейса). Проблема внедрения метода кейс-стадии в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями: первая вытекает из ориентации современного образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков обучающегося; вторая вытекает из развития требований к личностным качествам специалиста, который должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в непредвиденных, экстремальных условиях. Данный метод важен для формирования профессиональных компетенций, поскольку позволяет устанавливать межпредметные связи, способствует развитию аналитического и системного мышления, освоению коммуникативных навыков и предполагает

презентацию результатов проведенного анализа [2].

Case study – это метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы. Он относится к неигровым имитационным активным методам обучения [1].

Название произошло от латинского термина «casus» – запутанный или необычный случай. Технология была впервые применена в учебном процессе в 1970 году в Гарвардской школе бизнеса, суть которой состояла в том, что «студенты и преподаватели участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод case-study, таким образом, включает специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию использования этих материалов в учебном процессе». Широкое распространение технологии произошло в 1970-х годах преимущественно в США и Европе.

В настоящее время существуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче [5].

К разновидностям метода case-study можно отнести: метод анализа инцидентов и разбор деловой корреспонденции.

Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности одного или группы специалистов и является интеллектуальной собственностью создателя или школы. Подавляющее большинство кейсов ведущих бизнес-школ создается в европейском клиринговом центре, основанном в 1973 году Великобритании в результате координационной инициативы 22 вузов с целью осуществления обмена кейсами. Вторая по величине коллекция кейсов принадлежит Гарвардской школе бизнеса. Часто кейсы преподает автор или специалист, который активно участвовал в их подготовке. Также в некоторых случаях на учебные занятия приглашаются непосредственные участники событий в кейсах. Благодаря этому дискуссия становится более реалистичной.

В России метод case-study (в 20-м веке – метод казусов) был известен преподавателям экономических дисциплин еще в 20-е годы прошлого столетия. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам, на которой рассматривались вопросы применения различных методов и методик обучения, в том числе метод проектов или метод казусов. Но, не смотря на то, что отечественные специалисты и преподаватели экономических дисциплин хорошо понимали достоинства метода, он не применялся в нашей стране достаточно долго. Интерес к нему возник лишь в конце двадцатого столетия.

Опыт практического применения

Процесс работы обучающихся, в общем виде, представляет собой объединение усилий всех членов группы при анализе ситуации, и выработка практического решения; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Технология направлена не столько на освоение знаний, сколько на формирование у студентов новых качеств, умений и навыков. Метод кейсов делает основной акцент на самостоятельное мышление, способность доносить свои мысли до аудитории и конструктивно отвечать на критику своих коллег. Для того чтобы кейс был обучающим, он должен соответствовать

определенным требованиям, таким как: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений. Кроме того, обучающий кейс имеет четкую структуру и принципы его построения.

Различают полевые – основанные на реальном фактическом материале и кабинетные – модели, разработанные на основе реальных ситуаций – кейсов.

Классификация кейсов производится по различным основаниям: по сложности; по целям и задачам процесса обучения; по степени структурированности; по наличию сюжета; по временной последовательности материала; в зависимости от того, кто выступает субъектом кейса; по типу методической части; по форме представленности; по размеру; по наличию приложений и т.д. [1].

В практике использования технологии в обучении психологии менеджмента и управления работа может строиться различными способами. Разбор ситуаций может осуществляться по окончании лекций по определенной теме, в том случае, когда целью является закрепление теоретического материала, лежащего в основе формирования компетенций. Другим вариантом может быть использование технологии в начале изучения темы или раздела.

В этом случае case-study является и средством контроля сформированности умений и навыков ранее изученного материала, а также знаний по смежным дисциплинам. Работа студентов может организовываться как в группах, так и индивидуально. При этом, нередко оптимальным вариантом является индивидуальная работа сначала, с последующим обсуждением в микрогруппе, или группе в целом.

Использование метода case-study имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в

традиционном преподавании в высшей школе. Однако следует заметить, что кейсы не могут заменить лекции, так как излишнее увлечение в учебном процессе анализом конкретных ситуаций формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения, все его знания будут сводиться к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы. Кейсы демонстрируют, как на практике применяются знания теоретических законов, закономерностей; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

В настоящее время активные методы обучения, в том числе метод анализа конкретных ситуаций, достаточно широко применяются при подготовке не только экономических кадров, но и профессионалов гуманитарного профиля. Использование данной технологии в обучении студентов гуманитарных, в частности психологических, специальностей позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, развить способность применять теоретические знания в реальных жизненных ситуациях, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Созданный как метод изучения экономических дисциплин, в настоящее время кейс - стади нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции, психологии и других наук [1, 3].

Список рекомендуемой литературы и источников

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vshu.ru>
2. Ефимова Н.И., Бузова Л.Б. Особенности использования инновационных педагогических технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Социосфера. – 2010. №4. – С. 127-130.

3. *Панфилова А.П., Громова Л.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / Под ред. проф. Соломина В.П. - СПб, «Питер», 2004 г., с. 37-38.*

4. *Петров А.В., Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации./ А.В. Петров. - СПб: Речь, 2005 г. – С. 18.*

5. *Путеводитель по МВА в России и за рубежом / Под редакцией О. Гозман, А. Жаворонковой, А. Рубальской. – М.: «Begin Group», 2004 г. – 47 с.*

MODERN TEACHING TECHNOLOGIES: CASE-STUDY

T.YU. PETROVSKAYA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: According to modern education trends the Case-study method is used in training on the disciplines *Administration psychology* and *Management psychology* in teaching students on the specialty 030301 – Psychology, 050706 – Pedagogics and psychology, training direction 030300 – Psychology.

УДК 372.016:51 + 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

**М.Н. СУХОНОСЕНКО, Е.А. ЯРОВАЯ, И.Н. ВОЛЬХИНА, А.М.
БОРИСОВА**

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации. Образовательная технология «Портфолио» применяется при обучении студентов по направлению 050100.62 Педагогическое образование, профиль: Математическое образование; по

специальности 050201.050202 Математика с дополнительной специальностью Информатика. Дисциплины: «Теория и методика обучения математике», «Современные средства оценивания результатов обучения».

Технология «Портфолио» реализуется в учебном процессе на занятиях, а также в период педагогической практики для представления результатов её прохождения.

Технология «Портфолио» – это способ фиксирования, накопления и оценивания индивидуальных образовательных результатов студента в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной.

Основные педагогические задачи, решаемые с помощью технологии «Портфолио»:

1. Поддержание высокой учебной мотивации обучающихся.
2. Формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.
3. Поощрение активности и самостоятельности обучающихся, расширение возможности обучения и самообучения.
4. Развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся, формирование адекватной самооценки.
5. Содействие персонализации образования; определение количественных и качественных индивидуальных достижений.
6. Создание предпосылок и возможностей для успешной социализации выпускников.

Обязательные элементы портфолио:

1. Сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа.
2. Содержание портфолио с перечислением его основных элементов (artifacts).
3. Самоанализ и прогноз или план на будущее.

Портфолио бывают разных видов. При изучении предмета «Теория и методика обучения математике» в зависимости от цели,

которая отражает результат, ради которого собирается портфолио, используются два вида портфолио: а) портфолио – собственность (собирается для себя); б) портфолио – отчет (собирается для преподавателя).

Портфолио – собственность носит накопительный характер и собирается в течение всего периода изучения предмета (три семестра). Например, портфолио студента 3-го курса по теории и методике обучения математике выглядит следующим образом (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Разделы	Теория	Практика
1.	Конспекты трех статей из журнала «Математика в школе», газеты «Математика» по темам, изучаемым в семестре	Домашняя контрольная работа из сборника [2]
2.	Тестовые задания четырех видов по лекциям	Домашние задания из сборника [2]
3.	Мудрые мысли о преподавании математики	Внеклассное занятие по математике для 5-7-х классов в любой организационной форме
4.	Тема и план курсовой работы по методике обучения математике	Задания со звездочкой из сборника [2]
5.	Дополнение лекций на основе рекомендованной литературы	Задания для практической или лабораторной работы
6.	Ответы на экзаменационные вопросы под буквой в)	Изготовление книжки-малышки или карточек для игры «Математическое лото» или «Следопыт»

При составлении портфолио учитывается возможность разноуровневого обучения, задания дифференцированы по уровню сложности (базовый и повышенный).

Портфолио – отчет чаще используется для представления результатов прохождения педагогической практики. Например, студентам 3-го курса направления 050200.62 «Физико-математического образование» в соответствии с программой учебно-исследовательской практики рекомендуется включить в портфолио следующие материалы:

1. Конспекты посещенных уроков, дополненные в соответствии с методическим заданием.

2. Библиография статей из журнала «Математика в школе» и газеты «Математика» по выбранной теме.

3. Результаты анализа школьной документации (классный журнал, УМК).

4. Рекомендации по развитию математической речи (вычислительных навыков, познавательного интереса) на естественном языке и языке математических заданий для конкретной темы.

5. Анализ контрольной (самостоятельной) работы (таблицы 1 и 2), разработанная система упражнений и результаты её апробации.

6. Письменные ответы (задание 9).

По содержанию возможно выделение следующих видов портфолио:

а) *портфолио достижений* – включает результаты работы по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными (доступными) способами;

б) *рефлексивный портфолио* – включает материалы по оценке/самооценке достижения целей, особенностей хода и качества результатов своей учебной работы; по анализу особенностей работы с различными источниками информации; ощущений, размышлений, впечатлений и т.д.;

в) *проблемно-ориентированный портфолио* – включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы;

г) *портфолио для развития навыков мышления* – включает материалы, отражающие процесс обучения учащегося работе на уровне анализа-синтеза-оценивания;

д) *тематический портфолио* – включает материалы, отражающие работу учащегося в рамках той или иной темы или модуля.

Как правило, портфолио студентов института физико-математического и информационно-экономического образования по содержанию включает материалы всех перечисленных видов.

Содержание портфолио. В портфолио могут входить домашние работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, в том числе черновики и схемы, алгоритмы решения производственных задач, проекты, письменные творческие работы, краткие записи, связанные с ходом выполнения письменных работ, аудио- и видеоматериалы, фотографии; «график-органайзеры», схемы, таблицы, диаграммы, гистограммы и т.п., анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервьюировании кого-либо, вопросы, возникающие в ходе работы, листы, дневники наблюдений, рефлексия общих особенностей своего учения, самооценка, письма, связанные с содержанием портфолио или процессом работы над ним, постановка и обоснование целей будущего обучения/исследования, краткие записи докладов, выступлений, ответов и т.п. по теме портфолио, компьютерные программы, описание лабораторных работ и экспериментов, образцы изобразительного творчества, грамоты, сертификаты, справки и другие знаки определенных достижений учащегося и т.д.

Конкретный набор материалов зависит, прежде всего, от цели составления портфолио (или темы), определяется преподавателем (так называемая «инвариантная часть»). У студента есть право включить в портфолио материалы, которые, на его взгляд, дополняют

и логически завершают процесс его составления («вариативная часть»).

Механизм оценки портфолио (возможные варианты):

1) оценивается только процесс и характер работы над портфолио;

2) оцениваются по заданным критериям только отдельные части портфолио (например, обязательные рубрики);

3) оцениваются все рубрики, общая оценка выводится как среднее арифметическое;

4) оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям; оценивается не только сам портфолио, но и качество его презентации;

5) портфолио не оценивается, а обучающийся выбирает отдельные части для презентации на итоговом занятии, что является допуском к зачету или экзамену.

При использовании технологии портфолио преподаватели кафедры геометрии и методики обучения математике предпочитают варианты 3 и 4.

В качестве критериев оценивания портфолио могут быть предложены следующие:

- наличие обязательных рубрик и выводов;
- использование исследовательских методов работы;
- проективный характер портфолио;
- «личностную привязку» содержания;
- качество оформления;
- анализ полезности портфолио для самого учащегося.

Итоги работы с портфолио, как правило, подводятся на специальном занятии, которое называется «портфолио-конференция» и проводится с использованием различных интерактивных форм деятельности.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров. – М.: Изд-во Московского психолого-социального

института, 2002. – 352 с.

2. *Кларин М.* Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1998. – 80 с.

3. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

4. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Уч. пособие для студ. высш. пед. зав. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 272 с.

5. *Савина Ф.К.* Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза. Сборник научных статей. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в Высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002 Волгоград «Перемена», 1993. – 194 с.

6. *Семущина Л.Г., Ярошенко Н.Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие.

7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. Учебное пособие для пед. вузов и институтов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

8. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.

9. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в Высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

USING PORTFOLIO TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL EDUCATION OF STUDENTS

**M.N. SUKHONOSSENKO, E.A. YAROVAYA, I.N. VOLKHINA, A.M.
BORISOVA**

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The Portfolio education technology is used in teaching students in the direction 050100.62 Pedagogical education, profile: Mathematical education; on the specialty 050201.050202 Mathematics with additional specialty Informatics. Disciplines: "Theory and methods of teaching mathematics", "Modern tools for assessment of learning outcomes". The Portfolio technology is realized in education process on lessons as well as during pedagogical practice to present its results.

УДК 159.95 + 372.016:811.161.1 + 378

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО

И.В. ХРАПЧЕНКОВА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации. Технология реализуется в процессе обучения студентов бакалавров и специалистов.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» разработана американскими педагогами Джинни Стил, Кетрис Мередит, Чарльзом Темплом и Скоттом Уолтером.

Неоспоримой заслугой активных разработчиков технологии, в частности, является то, что они смогли «переложить» положения данных теорий на язык практики, причем довели свою работу до уровня педагогической технологии, выделив этапы, методические приемы и критерии оценки результата. Именно поэтому их

разработками может пользоваться огромное количество педагогов, достигая эффективных результатов в работе.

Под критическим мышлением понимают проявление любознательности, выработку собственной точки зрения по определенному вопросу, способность отстоять её логическими доводами с использованием исследовательских методов.

Методический аспект формирования критического мышления заключается в том, что данная технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебно-познавательной деятельности.

Данная технология предполагает использование на занятии трех этапов (стадий): стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии.

1 этап. «Вызов» (ликвидация чистого листа). Студент ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме.

2 этап. «Осмысление» (реализация осмысления).

На данной стадии студент под руководством преподавателя и с помощью своих товарищей ответит на вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии (что хочу знать).

3 этап. «Рефлексия» (размышление).

Размышление и обобщение того, «что узнал студент по данной проблеме».

Базовая модель (вызов-осмысление-рефлексия) задает логику построения занятия, последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов.

В рамках занятий по педагогике на стадии вызова применяются такие приемы, как «Портрет неизвестного» (как правило, портрет ученого, фамилию которого студенты слышали, но не знают как он выглядит), проблемные вопросы, своеобразные разминки (например, «Ассоциации») и др.

На стадии осмысления студентам предлагаются тексты по проблеме для чтения с маркировкой, чтение лекции или просмотр видео. После ознакомления с информацией студентами создается

какой-либо продукт (например, кластер, презентация, сводная таблица и др.).

На стадии рефлексии может быть обсуждение, написание эссе, синквейна и др.

Опыт показывает, что моделировать занятие в той или иной технологии непросто. В данном случае повышаются трудозатраты преподавателя при разработке занятий с применением технологии развития критического мышления.

На всех стадиях используются как индивидуальные, так и групповые формы работы. Технология ориентирована на воспитание у студента социальной ответственности. Для этого весь учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми студенты сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы. Взаимообусловленность принципов и поступков личности – необходимые условия для формирования гражданских взглядов.

Работа, проводимая в рамках развития критического мышления, научит студентов анализировать, синтезировать, сопоставлять, делать умозаключения.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. URL: <http://thl.narod.ru/3/ttt.htm>
2. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node22.html>
3. URL: <http://lib.1september.ru/2003/16/1.htm>

READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING

I.V. KHRAPCHENKOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: This technology is realized in teaching bachelor and specialist students.

**ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ:
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ (ИПК)**

О.А. ШАМШИКОВА, В.И. ВОЛОХОВА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: технология деловой игры используется в процессе обучения на практических и лабораторных занятиях по направлениям подготовки 030300.62 Психология, 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования.

Деловая игра – это технология обучения и оценки уровня сформированности компетенций, применяемая в сфере высшего образования, а также при повышении квалификации специалистов с высшим образованием [2]. Деловые игры активно применяются при обучении таким современным специальностям как: психология, менеджмент, экономика, маркетинг, связь с общественностью, юриспруденция и т.д.

Деловая игра позволяет смоделировать предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности в различных производственных ситуациях. Как считают Я.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн, данная технология предназначена для отработки профессиональных умений и навыков в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределённости [3]. В деловой игре развёртывается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов [1].

Деловые игры, в отличие от других традиционных методов обучения, позволяют более полно воспроизводить деятельность специалистов, выявлять затруднения и причины их появления,

разрабатывать и оценивать варианты решения затруднений, принимать решения и определять механизмы их реализации. Это дает возможность рассматривать затруднения не абстрактно, а как конкретную задачу ситуацию, вытекающую из деятельности конкретного предприятия [4].

Деловая игра представляет собой моделирование реальной (условной, воображаемой) ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью (коммуникабельность, инициативность, умение находить нестандартные решения). Таким образом, знания и умения усваиваются не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации [5].

Деловая игра обязательно предполагает коллективную работу обучающихся (то есть группу 2 и более человек), их взаимодействие, умение распределять роли. Сама природа игры в то же время позволяет им раскрепоститься, раскрыть ранее не проявлявшиеся творческие способности.

Опыт практического применения

Проведение деловой игры на высоком профессиональном педагогическом уровне предполагает тщательную подготовку, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Должна быть точно определена цель и конкретные задачи игры, охарактеризована игровая ситуация, определены правила, подготовлен реквизит (если он нужен), распределены предварительные задания и роли отдельных участников игры или сформированных из учащихся команд,

предусмотрены условия для просмотра игры зрителями и жюри.

Результаты игры обсуждаются участниками, зрителями, преподавателями и обязательно оцениваются. Игру по самой ее сущности трудно оценивать в баллах в силу субъективности таких оценок. Рекомендуются поэтому оценивать «зачтено» или «не зачтено». Однако система оценивания должна строиться, прежде всего, как система самооценки играющих, а затем - оценки преподавателя-ведущего. Возможны поощрения особо отличившихся участников (призы, дополнительные очки в рейтинг, льготы на зачете или экзамене). Зрителями игры могут быть студенты младших курсов, которым в будущем тоже предстоит в ней участвовать. Желательна видеозапись фрагментов игры для просмотра и анализа в дальнейшем. Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу своих навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры - это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактически ее результаты.

На факультете психологии НГПУ в обучающем пространстве используются следующие элементы данной технологии:

- *Психологическая консультация (индивидуальная и групповая).*

Игровая ситуация: на прием к психологу за консультацией приходит клиент (ребенок, подросток, взрослый, семейная пара, семья). Распределяются роли «психолога», «клиента(ов)», «супервизоров».

- *Телефон доверия / служба экстренной психологической помощи.* Игровая ситуация: двое «дежурных»-психологов консультантов по телефону отвечают на вопросы, связанные со сложной стрессовой жизненной ситуацией. «Дежурные» могут пользоваться справочной литературой и компьютером, обращаться к игроку-«консультанту».

- *Защита диссертации по психологии.* Игровая ситуация: между студентами распределяются роли диссертанта, официальных оппонентов (2 человека), членов ученого совета (5–6 человек),

присутствующих коллег (5–6 человек). «Диссертант» зачитывает небольшой текст в виде тезисов, «оппоненты» выступают с критикой этих тезисов, «коллеги» задают вопросы, «диссертант» отвечает на критические замечания и вопросы (сразу на все после того, как они высказаны). «Ученый совет» принимает решение (путем голосования), потом его аргументирует.

- *Психологические «знатоки»*. Игровая ситуация: моделируется телеигра «Что? Где? Когда?», в которой все вопросы относятся к области психологии развития. Один студент играет роль ведущего, группа (5–6 человек) – «знатоки», остальные – «зрители» (5–6 человек) готовят и задают вопросы, по ответам на которые присуждаются очки.

Анализ результатов применения данной технологии показывает ее преимущества над другими технологиями при формировании компетенций будущих психологов.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. *Абрамова Г.С., Степанович В.А.* Деловые игры: теория и организация. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.

2. *Богословский В.А., Караваева Е.В.* и др. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. – М: Изд-во МГУ, 2007.

3. Деловая игра // Википедия. Свободная энциклопедия – [электронный ресурс] URL: <http://ru.wikipedia.org>

4. Деловая игра // Психология [электронный ресурс] URL: <http://website-seo.ru/02440101132.html>

5. Деловая игра как форма активного обучения // Психология на vuzlib.net – [электронный ресурс] URL: http://psychology.vuzlib.net/book_o350_page_35.html

**REMOTE EDUCATION TECHNOLOGIES: INFORMATION
PSYCHOLOGICAL CABINET (IPC)**

O.A. SHAMSHIKOVA, V.I. VOLOKHOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: business game technology is used in the learning process on practical and laboratory lessons in the training directions 030300.62 Psychology, 050400.62 – Psychological and pedagogical education, profile: Education psychology.

УДК 159.9 + 37.0 + 371 + 378

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB2 - В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГА**

Н.В. ШЕЛЕПАНОВА

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

Область реализации: технология Web 2 используется в процессе обучения на практических и лабораторных занятиях, а так же во внеучебной деятельности студентов по направлениям подготовки 030300 Психология, 050400 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования.

Педагоги, психологи, использующие в образовательной деятельности **Web 2** – технологии, понимают о необходимости дальнейшего развития этого процесса, который не просто значительно повышает мотивацию обучения, помогает внедрять современные педагогические технологии, личностно-ориентированное и деятельностное обучение, интегративный подход, а развивает умение осуществлять поиск в образовательной сети Интернет и умение критически подойти к информации, что является

необходимым качеством современного человека, прививает навыки постоянного самообразования, помогает "превращать учение в радость открытия".

Компьютер и Интернет помогают реализовать главные человеческие потребности – общение, образование, самореализацию, об этом говорят учителя, работающие в сети, кроме того **Web 2** – позволяет создавать на новом уровне профессиональное сообщество людей, объединенных общими интересами, позволяет решать и обсуждать актуальные вопросы независимо от расстояний.

Появление термина **Web 2.0** принято связывать со статьёй Тима О'Рейли – "What Is Web 2.0" от 30 сентября 2005 года. Надо отметить, что обсуждение новых возможностей и появление нового класса задач и программ О'Рейли начал еще в прошлом веке в статье о компьютерах, программном и информационном обеспечении. Основное направление критики в этой статье и во всем сборнике работ идеологов свободных программ было направлено на переход от мира, в котором основой информационной деятельности служили компьютеры и установленное на них программное обеспечение, к миру, где платформой для совместных действий служит Всемирная Паутина и информационные приложения. Традиционное программное обеспечение встраивало небольшое количество информации в большое количество программного кода. Например, текстовые (MS Word) и графические (PhotoShop) редакторы значительно тяжелее документов и рисунков, которые в них создаются. Социальные сервисы встраивают небольшое количество программного обеспечения в большое количество информации. **Web 2.0** (определение Тима О'Рейли) — методика проектирования систем, которые путём учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Особенностью веб 2.0. является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке информационного материала. Определение Тима О'Рейли нуждается в уточнении. Говоря «становятся лучше», имеют в виду скорее «становятся полнее», то есть речь, как правило, идёт о

наполнении информацией, однако вопросы её надёжности, достоверности, объективности не рассматриваются. Словосочетание Веб 2.0 не является научным термином. Для того чтобы лучше понять, о чем идет речь и на какой стадии развития находится Интернет сейчас скажем о том, что было раньше, что будет за этим понятием.

Web 1.0 – контент (содержание) интернет-ресурсов формирует сравнительно небольшая группа профессионалов, а подавляющее большинство пользователей сети Интернет фигурирует в качестве простых "читателей". В первом десятилетии сети Интернет, или Web 1.0, была разработана сама основа Интернет, которая позволила дать доступ к огромным объемам информации широкому кругу пользователей сети.

Web 2.0 – в создание контента активно включаются пользователи сети. Сейчас мы находимся в конце второго десятилетия - Web 2.0 - были развиты различные пользовательские интерфейсы, которые позволяли пользователям уже управлять содержимым сети Интернет и связаться друг с другом.

Web 3.0 – мы на пороге третьей декады – Web 3.0. Семантического Веб (Semantic Web). Семантическая паутина (Semantic Web) – «часть глобальной концепции развития сети Интернет, целью которой является реализация возможности машинной обработки информации, доступной во Всемирной паутине. Основной акцент концепции делается на работе с метаданными, однозначно характеризующими свойства и содержание ресурсов Всемирной паутины, вместо используемого в настоящее время текстового анализа документов» (Википедия), т. е. это некая сеть над Сетью, содержащая метаданные о ресурсах Всемирной паутины и существующая параллельно с ними. Популярный веб-сайт обмена фотографиями Flickr <http://www.flickr.com/> предоставляет собой веб-сервис, с помощью которого пользователи могут с помощью программного интерфейса искать изображения на Flickr. В настоящее время доступны тысячи веб-служб. Однако, в контексте Web 3.0, они

получают большее внимание. Объединив семантическую разметку и веб-сервисы, Web 3.0 увеличивает потенциал для приложений, которые могут общаться непосредственно друг с другом и предоставлять более широкий поиск информации через простые интерфейсы.

Классификация сервисов Web 2.0 используемых на занятиях со студентами заочного отделения факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета:

1. Использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов. В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые могут быть использованы в учебных целях. Сетевые сообщества обмена знаниями могут поделиться своими коллекциями цифровых объектов и программными агентами с образованием.

– психолого-педагогическое сообщество «On-line Psychologist» – [режим доступа] – <http://vitalogy.zaochnoe.ru/buddy>

– платформа для обмена короткими сообщениями – [режим доступа] – <http://twitter.com>

– международная социальная сеть – [режим доступа] – <http://facebook.com>

– сотрудничество с сетевыми образовательными зарубежными и российскими сообществами – [режим доступа] – sqworl.com

– знакомство с веб-2 технологиями для психолога – [режим доступа] – [livebinders.com>play/play_or_edit?id=124127](http://livebinders.com/play/play_or_edit?id=124127)

2. Самостоятельное создание сетевого учебного содержания. Новые сервисы социального обеспечения радикально упростили процесс создания материалов и публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента. Сегодня новый контент создается миллионами людей.

* участие в образовательном блоге (знакомство с материалами ами по психологии, психотерапии)

* участие в студенческой группе факультета психологии

* создание образовательных блогов (сайты и инструменты),
(примеры студенческих блогов)

3. Освоение информационных концепций, знаний и навыков. Среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информатики. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов – текстов, фотографий, программ, музыкальных записей, видеофрагментов. Участие в новых формах деятельности позволяет осваивать важные информационные навыки – повторное использование текстов и кодов, использование метатегов и т.д.

* обсуждение новостей представленных в интернет-газете факультета психологии «Новости науки, психологии, медицины и здоровья»

* просмотр видеofilьмов, в которых демонстрируются различные приемы психологического консультирования с последующим анализом.

4. Наблюдение за деятельностью участников сообщества практики. Сеть Интернет открывает новые возможности для участия студентов в профессиональных научных сообществах. Цифровая память, агенты и сеть удивительно расширяют не только наши мыслительные способности, но и поле для совместной деятельности и сотрудничества с другими людьми.

*самостоятельная работа с полезными психологическими ресурсами

*ознакомление с научно-методическими материалами и проектной деятельности студента факультета психологии

5. Создание учебных ситуаций, в которых мы можем наблюдать и изучать недоступные нам ранее феномены.

*рефлексия занятий

*анализ рефератов, курсовых работ

*создание веб-квеста, (пошаговая инструкция по созданию веб-квестов),(обзор студенческих веб-квестов)

*создание онлайн-кроссвордов (программа и инструкция по созданию кроссвордов, примеры онлайн-кроссвордов)

*участие в соц-опросе

*участие в онлайн-консультировании

*знакомство с архивом вебинаров на психологическую тематику и участие в вебинарах.

Список рекомендуемой литературы и источников

1. Гуманитарные исследования в Интернете. /Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: «Можайск-Терра», 2000. – 432 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ.пед.вузов и системы повыш.квалиф.пед.кадров /Под ред.Е.С.Полат. – М.: Издательский центр "Академия",1999. – 272 с.

3. *Тиффин Д.И. Раджасингам Л.* Что такое виртуальное обучение. Образование в информационном обществе. – М.: Информатика и образование,1999. –

4. *Рудакова Д.Т.* "Педсовет по средам" как сегмент информационной образовательной среды. // Новые информационные технологии обучения в региональной инфраструктуре: Материалы Третьей Международной научно-методической конференции (Россия, Пенза, 30-31 марта 2000 г.). – Пенза: Изд-во Пензенского технологического института, 2000. – С. 48-51.

5. *Рудакова Д.Т.* Творческое взаимодействие в образовательной Интернет-среде. // Развитие новых технологий в системе образования РФ: Материалы Международной научно-практической конференции (Россия, Самара, 26-27 мая 2000 г.). –Самара: Изд-во "Парус", 2000. – С. 37-39.

WEB2 IN EDUCATION PROCESS OF A PSYCHOLOGY TEACHER

N.V. SHELEPANOVA

(FSBEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk)

Application area: The Web 2 technology is used in the learning process during practical and laboratory studies as well as in extracurricular activity of students in the training directions 030300 – Psychology, 050400 – Psychological and pedagogical education, profile Education psychology.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ПО ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.), в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты практических исследований в области методологии образования, разработки современных образовательных технологий, включая технологии и средства оценивания качества подготовки;

б) сообщения о проводимых научно-практических конференциях;

в) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом актуальности их содержания. Содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати:

3.1. В заглавии необходимо указать: название статьи, инициалы и фамилию автора (или авторов); город (в скобках). Название должно *отражать содержание* статьи и *соответствовать общей тематике* журнала. Статья должна быть классифицирована – *иметь УДК*.

3.2. К статье необходимо прилагать аннотацию (500 знаков с пробелами), в которой указывается: *главная тема статьи, общая характеристика представленной работы и ключевые слова (не менее 10)*. Наличие ключевых слов обязательно.

3.3. Название статьи, фамилия автора, аннотация и ключевые слова представляются автором также *на английском языке*. Перевод должен являться точной копией оригинала.

3.4. Список литературы в конце статьи оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила оформления».

3.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, *обязательно e-mail*. Для аспирантов сообщить кафедре, факультет учебного заведения.

3.6. *Тексты предоставляются* в печатном и электронном виде (формат Word). *Объем статьи* – 8–12 страниц формата А 4; интервал – 1,5. *Шрифт* – Times New Roman. *Кегль* – 14. *Все поля* – 2,0 см. *Кавычки* в виде «елочек».

4. Публикации – бесплатные.

5. Все статьи, не соответствующие тематике журнала и оформленные не по правилам, отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

НАШИ АВТОРЫ

Б

Барахтенова Людмила Алексеевна – доктор биологических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Белашина Татьяна Валентиновна – старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Борисова Анна Михайловна – доцент кафедры геометрии и методики обучения математике института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

В

Вальгер Олеся Алексеевна – ассистент кафедры иностранных языков факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Волкова Анна Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. межфакультетской кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Волохова Валентина Игоревна – ассистент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Вольхина Ирина Николаевна – доцент кафедры геометрии и методики обучения математике института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Д

Добровольская Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, начальник Учебно-методического управления ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Е

Ефремова Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра тестирования и мониторинга качества образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

З

Зыбина Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

К

Катионова Анна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой юридических и социально-политических наук института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Качалова Галина Семеновна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры химии института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Кретова Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

М

Мишутина Ольга Валерьевна – старший преподаватель кафедры иностранного языка института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

П

Перевозкина Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии личности и специальной

психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Петровская Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

С

Сухоносенко Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры алгебры института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Т

Трофимов Виктор Маратович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой сервиса электронных и технических систем факультета технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Х

Храпченкова Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования института детства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Ш

Шамшикова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Шелепанова Надежда Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Я

Яровая Евгения Анатольевна – доцент кафедры геометрии и методики обучения математике института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 28.12.2011 г. Формат бумаги 60 × 84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 6,94. Усл. печ. л. 6,45. Тираж 306 экз.
Заказ № 21

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Отпечатано:

ИП Плужникова О.Ф., 630010, г. Бердск,
ул. О. Кошевого, 6, оф. 2. 8 (383) 328-32-38