

# **European Journal of Education and Applied Psychology**

**Nº 2 2015**



«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

**Vienna  
2015**

# European Journal of Education and Applied Psychology

Scientific journal

Nº 2 2015

ISSN 2310-5704

<b>Editor-in-chief</b>	Oksana Aristova, Russia
<b>Consulting editors</b>	Vlad Mazilescu, Romania Gabriel Maestre, Spain
<b>International editorial board</b>	Lyubka Pesheva, Bulgaria Marta Kolodziejczyk, Poland Lidia Hajduné, Hungary Vlastimil Vopička, Czech Republic Stephan Schröder, Germany Dominique Morel, France
<b>Proofreading</b>	Kristin Theissen
<b>Cover design</b>	Andreas Vogel
<b>Additional design</b>	Stephan Friedman
<b>Editorial office</b>	European Science Review “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Am Gestade 1 1010 Vienna, Austria
<b>Email:</b>	info@ew-a.org
<b>Homepage:</b>	www.ew-a.org

**European Journal of Education and Applied Psychology** is an international, German/English/Russian language, peer-reviewed journal. It is published bimonthly with circulation of 1000 copies.

The decisive criterion for accepting a manuscript for publication is scientific quality. All research articles published in this journal have undergone a rigorous peer review. Based on initial screening by the editors, each paper is anonymized and reviewed by at least two anonymous referees. Recommending the articles for publishing, the reviewers confirm that in their opinion the submitted article contains important or new scientific results.

## **Instructions for authors**

Full instructions for manuscript preparation and submission can be found through the “East West” Association GmbH home page at: <http://www.ew-a.org>.

## **Material disclaimer**

The opinions expressed in the conference proceedings do not necessarily reflect those of the «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, the editor, the editorial board, or the organization to which the authors are affiliated.

© «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria on acid-free paper.

## Section 1. Industrial and organizational psychology

*Jasmina Knezevic,  
Master and Specialization in Psychology,  
High Vocational School for teachers and trainers, Subotica  
E-mail: jmknezevic@gmail.com*

### Autonomy and competence as predictors of affective job insecurity

**Abstract:** The paperwork investigates the relationship between the satisfaction of the basic psychological needs — autonomy and competence and the affective dimension of job insecurity. The results speak in favour of the basic psychological needs as the predictors of the stress experience at work: with the greater satisfaction of the autonomy and competence, the feeling of the strength of the threat caused by job insecurity becomes weaker and, with the higher level of the satisfaction of the need for autonomy, the feeling of helplessness becomes smaller.

**Keywords:** basic psychological needs, job insecurity, threat.

Job insecurity causes stress with potentially negative consequences for the employed person as well as for the company and may be regarded as the main source of stress at work. Such a certainty originates from the knowledge on stress which underlines the fact that the anticipation of stressful events is equally important, or it may even be a deeper source of anxiety compared to a real incident [1]. Different authors have defined the concept of job insecurity in completely different ways. Hartley and his associates determine it as a fissure between the level of security, which a person actually feels, and the level of security he prefers [2], while Davy, Kinicki and Scheck are of the opinion that it should be stated through the expectations connected with the continuity of the work situation [3].

In the Republic of Serbia the job insecurity is becoming an integral part of the actual job market and reality faced by each working person. In the beginning of the 1990s, Serbia, like other socialistic countries, entered the period of its transition — the process of transforming the past socialistic economy into the market economy, which created the new business surrounding and new institutional infrastructure and that meant that the privatisation of firms became the imperative, basic question [4]. The trend of lessening the influence of the trade

unions and an evident drop of the number of the organizations of trade unions additionally increased the vulnerability of employees compared to their bosses' positions and their decisions on sacking workers or on the changes which are in close relationship with the working roles.

The researches confirmed the role of the basic psychological needs in the perception of stress (threats), stress evaluation and ways of responding to stress in different life domains [5; 6; 7]. From the aspect of the Theory of Self-determination, the basic psychological needs represent the energetic potentials of a person; if they are fulfilled, they contribute to the mental health, the person's integrity and characteristic self, but, if they are not met, they cause sickness and pathology [8]. The authors speak of three basic psychological needs: the need for autonomy, the need for competency and the need of relatedness. The competence relates to the feeling of success in optimally challenging tasks and to achieving wishful results (for example [9; 10]); autonomy means the experience of choice and the person's feeling that he is the initiator of his behaviour and actions [11; 12]; the relatedness includes the feeling of mutual respect, worries and bonding/support of other people [13; 14]. The satisfaction of basic

psychological needs has great impact onto the process of the person's estimate of demanding psychological situations since it forms "obvious reality of objective happenings" [5]. Skinner and Edge claim that in the accordance with the level of satisfaction of one's psychological needs, the stressful situation may be judged in the way of challenge [5]. In the similar way, Ntoumanis and his associates point to the satisfaction of the needs for autonomy and competence, promoting the appraisal of control in the situation, more exactly, the secondary evaluation within the stressful situation since individuals have the feeling of efficiency and ownership of goals that are important to them and toward which they head to [15]. Blaskovic with his associates [16] indicates that the satisfaction of basic psychological needs can encourage valuable psychological resources that contribute to a better assessment of the psychological state of the person and the psychological shaping of stressful situations in the direction of challenges, not threats. Mladenovic found that needs for autonomy and competence were the most significant needs in organizational context in Serbia [17]. Taking into consideration these findings, it is important to examine if there was a similar connection of needs for autonomy and competence with the intensive stress like job insecurity. In the accordance of the ruling statements and opinions in literature, it is expected that with the higher level of satisfied basic psychological needs for autonomy and competence, the strength of threat and feeling of helplessness would be reduced. Therefore, the problem of this research is formulated in one single question: what is the connection like between the satisfaction of the autonomy and competence at work and the affective dimension of job insecurity? The aim of this research is to understand the role of the basic psychological needs of autonomy and competence in the affective dimension of the threat caused by job insecurity. Two hypotheses were formulated in this work: H1 It is expected that with the greater satisfaction of the autonomy and competence at work the feeling of helplessness, caused by job insecurity, will be smaller, and H2 It is expected that with the greater satisfaction of autonomy and competence at work the feeling of the strength of threat caused by job insecurity will be smaller.

## Method

### Sample

The sample was created of 310 employees, 144 men (46.5%) and 166 women (53.5%) from 24 different companies (of various size, profile, structure and ownership), which had dissimilar working positions: workers (247; 79.7%) and managers (63; 20.3%). The chosen employees work in companies located in the northern part of Republic of Serbia — Bačka District (Subotica, Bačka Topola and Mali Idoš). After the authors received the approval of the companies management, the criterion for choosing employees to be questioned was their readiness to take part in this research.

### Instruments

*The Scale of the Perception of Job Insecurity (SPJI)*, [18]. was created according to similar scales ([19; 20]. The scale consists of 22 items, all of the items are expressed in Likert's scale of five degrees. The items which belong to subscales are those which, after the factor analysis, show the most saturation on the isolated factors. The perception of job insecurity was conceptualized as the accessibility of the working role for the employees for the certain time in the future, and it is made of three qualitative dimensions: the feeling of helplessness (affective dimension), the strength of the threats (affective dimension) and the evaluation of the possible job loss (cognitive dimension). The feeling of helplessness refers to the subjective judgement of feeling unable to prevent the expected job loss, the strength of the threat also includes the subjective judgement of the intensity of the threatening situation, while the possibility of the job loss represents the subjective estimation of the employee that he could lose his job, based on the personal resources of the employee. *The Scale of the Satisfaction of Basic Psychological Needs at Work* [17]. The satisfaction of the basic psychological needs was worked out through the scale of 21 items of the five-degree scale, a type of Likert's scale. Marijana Mladenović [17] translated and adapted this scale in Serbian language according to the original one created by Deci and his associates [21], for her researches within her doctorate dissertation [17]. Originally, seven items refer onto the need for autonomy, six for competence and eight for the need for relatedness. The used items are those which entered the pure three-factorial structure.

## Results

The first hypothesis was the following (H1): It is expected that, with the higher level of the satisfaction of the autonomy and competence at work, the feeling of helplessness, caused by job insecurity, is going to be reduced. The multiple regressive analyses were done for the basic psychological needs of autonomy and competence as predictors and the feeling of weakness as the criterium variable. The model which includes these variables, shown in table No. 1, statistically is significant,  $F(3,227) = 8.62, p < .001$ , and within it, as an important predictor, only one variable stands out and that is the Need for Autonomy ( $\beta = -.27, p < .01$ ) As the feeling of the satisfaction of psychological need of autonomy grows, the feeling of helplessness drops, so it may be said that this hypothesis is partly supported. H2: It is expected that, with the satisfaction of the basic psychological needs of autonomy and competence at work, the perceiving strength of the threats caused by job insecurity should be weaker. The multiple regressive analyses were carried out, with the basic psychological needs of autonomy and competence as predictors, and the strength of threat as a criteria variable. The Model, which included these variables (shown in Table No. 2), was significant  $F(3,227) = 21.26, p < .001$  and within it, as important predictors, both variables emerged as very important: the need for autonomy ( $\beta = -.37, p < .001$ ) and the need for competence ( $\beta = -.19, p < .01$ ) By increasing the satisfaction of these two needs, the feeling of the strength of threat becomes weaker, so we can conclude that this hypothesis is fully supported.

## Discussion

The aim of this work was to understand the role of the basic psychological needs — precisely, the need for autonomy and competence, in the affective dimension of job insecurity. The results of this research are in the line with the previous results which point to the important role of the basic psychological needs in shaping the judgement and evaluation of stress situations as well as the ways of overcoming them [5; 22]. This research show that the greatest effect, onto the experience of job insecurity has the satisfaction of the need for autonomy, and after that, the need for competence. These two needs distinguished themselves as important predictors of

the affective experience of the threat generated by job insecurity.

The results of this research also show that with the greater satisfaction of the needs for autonomy and competence, the feeling of the strength of the threats, generated by the job insecurity, becomes weaker. At the same time, with the higher level of the satisfaction of the need for autonomy, the feeling of helplessness becomes smaller. The term autonomy here is used for man`s need that his behaviour and results should be self-determined, independent by other people, which must be distinguished from the controlled behavior which depends on the influence of other people or certain external factors. Competence is in relation to the person`s need to feel active/productive and capable of performing tasks of different levels of complexity [8].

The satisfaction of the need for autonomy is pointed out as the most important factor in lessening the level of threat in perceiving job insecurity. The existence of choice, possibilities of planning and realizing activities which are self-initiated, made by free will, according to the wishes of the employed person, creates the feeling of controlling the situation and lessens the threat of job insecurity as well as the feeling of helplessness. These findings are in accordance with the exploration of the relationship between the job instability and the psychological benefits at work where the lack of the possibility to be able to make choices and perform self-initiated activities, were most harmful effects of job insecurity [23; 24]. The satisfaction of the need for competence stimulates the feeling of skillfulness and control over the instable situation of an unsteady job and contributes to lessening the strength of threat.

Speaking generally, the satisfaction of the needs for autonomy and competence induces the psychological resources of the employed person by increasing his self-esteem, efficiency and the inner lokus of control which all together create important sources for overcoming stress. It also helps the person feel better about himself, empowering employees psychological state and shaping the stressful situation towards experiencing minor threats. Those employees, who feel capable to fight threats, who believe in themselves, think that they have some influence onto the job insecurity,



so they will readily face the challenging situation. These findings are in accordance with the results of other theoreticians who speak of the satisfaction of the basic psychological needs as a factor of resiliency among workers [25] [5], and the influence of self-confidence in estimating stress and reacting to it as if it were a challenge [26]. If a person has a high opinion on himself and thinks positively, it is very probable that he will see a stressful situation as a challenge, or a possibility for growth and development. Liflin and his associates [27] claim that high self-confidence mitigates the negative judgement of the stressor (the estimate of the threat and uncontrolling event).

### Conclusion

This research gives an insight into different aspects of the experienced threat of employees caused by job insecurity and speaks in favour of the theory of self-determination as a relevant frame for understanding the perception of job insecurity and the basic psychological needs as the significant factors of the answer onto the stress at work. The main practical implications of this research may be seen in taking into consideration the possibility of creating social interventions at work in order to improve, make stronger the resistance to the stress caused by the job insecurity — activities aimed towards the satisfaction of autonomy and competence of those who work. In accordance with the theory of self-determination, it is possible to make affirmative adaptive aspects of the working encirclement which stimulate autonomy and competence. The support to autonomy means offering choices at

work and giving reasonable explanations to workers by managers, authorities (supervisors, leaders, and so on), respecting the opinions of the employees and recognizing their perspectives of employees in the interaction with high-ranking authorities as well as lessening the stress at work by using minimum control and reducing the pressure at work [28]. The second adaptive aspect is called structure, and it refers to the authorities, who should verbalize their expectations clearly, give optimal working encirclement and constructive feedback to employees [29].

The basic restrictions of this research refer to the source and way of collecting data. Namely, the self-estimated level of stress at work is influenced by the dispositional factors of the mood, so they certainly need to be controlled [30] [31]. The self-estimations of the questioned workers represent a sort of danger, in the form of the phenomenon known as *common method bias* (bias caused by the fact that all the data was gathered by self-estimated employees which may lead to the inflation of correlations among phenomena). Also, this research did not take into the account the influence of the personal variables, such as optimism and positive affectivity. Greenhalgh and Rosenblatt [23] suggest that such individual differences may have an important role when it comes to job insecurity perception. The applied longitudinal draft of the research could insure a better insight of the interaction of individual differences in the situation of job insecurity and overcome all the limitations connected to the self-estimations of the employees.

### Tables

Table No. 1. – The Importance of the Model and the Partial Contribution of Predictors In Predicting the Feeling of Helplessness

Model	Predictors	$\beta$	t	p
R <sup>2</sup> = .10; F = 8.62; p < .001	Autonomy	-.267	-3.260	.001
	Connection	-.140	-1.880	.061
	Competence	.069	.861	.390

Table No. 2. – The Importance of the Model and the Partial Contribution of Predictors In Forecasting the Strength of Threats

Model	Predictors	$\beta$	t	P
R <sup>2</sup> = .22; F = 21.26; p < .001	Autonomy	-.374	-4.889	.000
	Connection	.097	1.405	.161
	Competence	-.194	-2.608	.010

## References:

1. Lazarus R. S. & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
2. Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B. & Van Vuuren, T. (1991). *Job insecurity: Coping with Jobs at Risk*. London: Sage.
3. Davy, J. A., Kinicki, A. J., & Scheck, C. L. (1997). A test of job security's direct and mediated effects on withdrawal cognitions. *Journal of Organizational Behavior*.
4. Cvijenović, D., Mihajlović, B. i Simonović, Z. (2009). Tranzicija u Srbiji: efekti i ograničenja. *Transition*, Vol.10 No. 21–22 April 2009.
5. Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
6. Hodgins, S. H., & Knee, R. C. (2002). The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 87–100). Rochester, The University of Rochester Press.
7. Hodgins, H. S. (2008). Motivation, threshold for threat, and quieting the ego. In H. Wayment & J. Bauer (Eds.), *Transcending selfinterest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 117–124). Washington, DC: American Psychological Association.
8. Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67.
9. Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
11. deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
12. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
13. Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
14. Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673–685.
15. Ntoumanis, N., Edmunds, J. & Duda, J., L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective, *British Journal of Health Psychology*, 14, 249–260.
16. Blascovich, J., Mendes, W. B., Tomaka, J., Salomon, K., & Seery, M. (2003). The robust nature of the Biopsychosocial Model Challenge and Threat: A reply to Wright and Kirby. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (3), 234–243.
17. Mladenović, M. (2009). *Uticaj globalne motivacione orijentacije i percepcije bazičnih psihičkih potreba na motivaciju za rad*. (Nepublikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
18. Knežević, J. i Majstorović, N. (2013). *Merenje percepcije nestabilnosti zaposlenja: konstrukcija i validacija Skale percepcije nestabilnosti zaposlenja* (manuskript). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
19. Ashford, S. J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32 (4), 803–829.
20. Isaksson, K., Hellgren, J., & Pettersson, P. (1998). *Strukturömvandling inom svensk detaljhandel: Uppföljning av omorganisation och personalminskning i KF/KDAB (Structural transformation in Swedish retail trade: Follow-up of a reorganisation and layoff in KF/KDAB)*. Stockholm: Stockholm University (Reports from the Department of Psychology, No. 97/1998).
21. Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne', M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942.

22. Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J., (2009). Balance Across Contexts: Importance of Balanced Need Satisfaction Across Various Life Domains, *Personality and social psychology bulletin*, Vol. 35 No. 8, 1031–1045.
23. Greenhalgh, L. & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9, 438–448.
24. Sverke, M. & Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment insecurity on the brink of a new millennium. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (1), 23–42.
25. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
26. Rector, N. A., & Roger, D. (1997). The stress buffering effects of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 23 (5), 799–808.
27. Lee-Flynn, S. C., Pomaki, G., DeLongis, A., Biesanz, J. C., & Puterman, E. (2011). Daily cognitive appraisals, daily affect, and long-term depressive symptoms: The role of self-esteem and self-concept clarity in the stress process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (2), 255–268.
28. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
29. Reeve, J. (2002). Self determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
30. Hellgren, J., Sverke, M., & Isaksson, K. (1999). A two-dimensional approach to job insecurity: Consequences for employee attitudes and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 179–195.
31. Roskies, E., Louis-Guerin, C., Fournier, C. (1993). Coping with job insecurity: How does personality make a difference? *Journal of Organizational Behavior*, 14, 617–630.



## Section 2. Higher Education

*Binetska Daria Igorevna,  
National Pedagogical University of Dragomanov,  
Teacher, The Faculty of Foreign Languages  
E-mail: Dari2405@ukr.net*

### **Formation of research abilities of the future teachers of foreign languages in the teaching practice**

**Abstract:** In the article the general importance of teaching practice students — future foreign language teachers. Using the problematic during the teaching practice of students. The formation of research skills of future foreign language teachers in the internship.

**Keywords:** Pedagogical practice, process elements problematic, formation, research skills, student, future teacher, foreign language.

*Бинецкая Дарья Игоревна,  
НПУ имени М. П. Драгоманова, Преподаватель кафедры  
общего языкознания и германистики  
E-mail: Dari2405@ukr.net*

### **Формирование исследовательских умений будущих учителей иностранных языков в ходе педагогической практики**

**Аннотация:** В статье рассматривается общее значение педагогической практики студентов — будущих учителей иностранного языка. Использование элементов проблемности при организации педагогической практики студентов. Формирование исследовательских умений будущих учителей иностранного языка в ходе прохождения практики.

**Ключевые слова:** Педагогическая практика, процесс, элементы проблемности, формирование, исследовательские умения, студент, будущий учитель, иностранный язык.

Педагогическая практика студентов является одной из важнейших форм педагогической подготовки студентов в университете. Она неотделима от учебного процесса, так как студенты приобретают умения и навыки обучения иностранному языку и воспитания учеников в процессе обучения, учатся самостоятельно и творчески применять полученные в университете знания; во время педагогической практики они имеют возможность реального педагогического взаимодействия с учениками и усвоения школьной действительности с позиций педагога. К тому же, испытание детским коллективом — наиболее эффективный способ для студента, по нашему мнению, почувствовать специфику

педагогической профессии и обнаружив уровень развития собственных педагогических способностей, умений (и, в частности, исследовательских), разработать программу их развития и определить для себя направления дальнейшего профессионального совершенствования.

В процессе формирования исследовательских умений будущих учителей иностранного языка при организации практики мы использовали личностно ориентированный, комплексный (выполнение всех функций учителя), усложняющий (постепенное привлечение к активной профессиональной деятельности) и творческий подход к подготовке каждого студента.

Чтобы поставить студента в позицию исследователя, а не формального исполнителя обязательных задач по методике, педагогике и психологии, важно помочь будущим учителям решить для себя вопрос мотивации.

Чтобы сформировать исследовательские умения у будущих учителей иностранного языка, в течение пропедевтической практики они должны выполнить следующие задачи:

— Углубить и закрепить теоретические знания, полученные в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности;

— Сформировать наблюдательность, как профессиональное качество;

— Ознакомиться с задачами и содержанием учебно-воспитательной работы в средней общеобразовательной школе;

— Получить представление о методах руководства педагогическим коллективом, коллективом класса, работу учебно-методических органов;

— Познакомиться со спецификой оформления методической документации.

В значительной степени побудить студентов к будущей исследовательской деятельности в школе (подразумеваем изучение индивидуальных особенностей учащихся — склонностей, интересов, мотивов, причин тех или иных поступков и др. Для того, чтобы способствовать максимальному развитию имеющихся у каждого ученика задатков, способностей, умений, проблем в коллективе, нахождение причин неуспеваемости и др.) помогали проблемные ситуации, которые мы рассматривали во время круглых столов в течение прохождения студентами педагогической практики.

Студенты, которые идут на пропедевтическую педагогическую практику, склоняются к оценке проблемной ситуации с позиции ученика, а не учителя. На первый взгляд, такая позиция мало способствует формированию исследовательских умений будущих учителей иностранного языка, но с другой стороны, по мнению А. Хуторского память о восприятии образовательного процесса с позиций ученика (вспомнить себя учеником) может помочь в выборе педагогически целесообразных действий, а значит, может помочь в развитии исследовательских умений [1, 491].

Перед началом пропедевтической практики мы начинали рассмотрение с простейших, часто с готовым решением проблемных ситуаций, но обсуждали, задавая вопрос: «Почему учитель поступил так, а не иначе?», «Возможно ли было другое решение в этой ситуации?», «Было б оно лучшим?», «Если так, то при каких условиях?».

В результате анализа приходим к выводу, что в первую очередь учитель должен подумать не о том, как найти виновного и наказать его, а о том, почему, тебе, учителю, не удалось заинтересовать ребенка (детей)? Что-то нужно изменить в своей методике преподавания или в отношении к детям. Найти виновного учителю поможет такое профессиональное качество, как педагогическая интуиция. Именно интуиция помогает ему определить, кто виноват, а кто — нет, кто лидер, а кто — «ведомый», кто — подстрекатель, а кто — исполнитель. Но не для того, чтобы наказать, а для того, чтобы, опираясь на знание индивидуальных особенностей ребенка, найти такую задачу по иностранному языку, которое сделать ребенку будет интереснее, чем сорвать урок «самолетиком». Развитие педагогической интуиции зависит от профессионального опыта и личных качеств учителя. Такие качества учителя, как наблюдательность, чувственность, утонченность и проницательность помогают ему с честью выходить из самых сложных ситуаций, а также (что более важно) использовать их для воспитания своих учеников.

С целью формирования способности к самоанализу и самооценки собственного уровня личностных качеств и педагогических способностей, является важным в формировании исследовательского мышления, а также чтобы помочь им преодолеть страх перед классом, предлагаем студентам (особенно это полезно перед пропедевтическое практикой) побывать в роли учителя, т. е. моделируем различные педагогические ситуации, где один из студентов находится в роли учителя, а другие — учеников. Практически мы реализовали это так: студент демонстрируя фрагмент урока, сконцентрирован был только на содержании материала и на плане урока. Студенты — «ученики» нарушали дисциплину известными из собственных школьных лет способами: от-

прашивались выйти, запускали «самолетики», передавали друг другу записки и др. Как правило, «учителю» удавалось продержаться несколько минут. Поскольку ситуация была стрессовой, студентом — «учителем» избирались административные способы ее решения (как потом отмечали в обсуждении сами студенты, именно так, как правило, решали такие ситуации учителя в школе), и если они не действовали, вообще терялись, понимая безвыходность ситуации. Побывав в такой ситуации, несмотря на ее искусственность, было замечено значительную активизацию действий студентов в направлении переоценки педагогических способностей, умений (и исследовательских, в частности), качеств и поиска путей совершенствования.

Для того, чтобы сформировать способность у будущих учителей иностранных языков «видеть» любую проблемную ситуацию с разных сторон, используем тренировочные педагогические заседания. Скажем, ситуация такова: ученик 6-го класса неоднократно нарушает дисциплину на уроке, не работая сам и мешая воспринимать материал другим детям; на переменах — будучи постоянно инициатором различных конфликтных ситуаций с учениками. Дневника нет. А если и удастся связаться с родителями, в школу они не приходят, потому что верят сыну, который говорит, что все это неправда. В внеурочной деятельности участия не принимает. На заседании педагогического совета присутствовали учителя, классный руководитель, отец или мама и представитель администрации школы (распределяем эти роли между студентами) для того, чтобы решить проблему. В ходе обсуждения студенты (независимо от роли) понимают, что у них во-первых, недостаточно данных о личности ученика, а потому появляется осознание глубокого исследования личности каждого ученика в реальной профессиональной деятельности, а во-вторых — им приходится решать огромное количество задач, как бы это назвал математик, с данными, постоянно меняются (мысли, высказанные различными

сторонами). А развязание ситуации заключается в достижении сотрудничества между учителями, администрацией и родителями в интересах ребенка.

Также одним из стимулирующих факторов на пути формирования исследовательских умений будущего учителя иностранного языка может быть кооперативное обучение, которое предполагает исследование педагогических проблем в сотрудничестве. Условием кооперативного обучения является общая проблема, а ответственность за результат перед группой побуждает к активной исследовательской деятельности. Студенты сталкиваются с необходимостью вербализации своих мыслей и аргументацией своих высказываний. Они учатся смотреть на поставленную проблему с другой точки зрения, а также анализировать, сравнивать другие, довольно часто противоположные мнения, находить причины неудач. Важны: положительная зависимость членов группы, взаимная поддержка и ответственность, социальная компетентность (студенты учатся взаимному доверию и уважению, четко выражать свои мысли в процессе общения и решать возможные противоречия и конфликты) и оценка вклада, действий как собственных так и других членов группы с точки зрения используемых методов работы.

Педагогическое знание больше, чем любое другое, должно подкрепляться, по нашему мнению, постоянным наблюдением за профессиональной деятельностью педагогов-новаторов, способствовать прочности знаний и превращению знаний в убеждения, способствовать эффективному формированию исследовательских умений.

Итак, педагогическая практика имеет большое значение в процессе формирования исследовательских умений будущих учителей иностранного языка: дает возможность определить реальный уровень сформированности исследовательских умений и, благодаря эффективной обратной связи, разрабатывать эффективную программу их совершенствования.

### Список литературы:

1. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов./Андрей Викторович Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

2. Гончаренко С. У. Украинский педагогический энциклопедический словарь. Издание второе, дополненное и исправленное/С. У. Гончаренко. –Ровно: Волинские береги, 2011. – 522 с.
3. Кулиш Г. В. Интерактивные подходы к организации педагогической практики студентов в высших учебных заведениях/Р. В. Кулиш//Вестник Черкасского университета: сб. наук. пр. –Харьков: ЧНУ, 2009. – Вып. 164 (Педагогические науки). – С. 38–42.
4. Приказ Министерства образования и науки Украины от 08.04.1993 № 93 «Об утверждении Положения о проведении практики студентов высших учебных заведений Украины» [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

*Zhdanova-Nedilko Elena Grigorievna,  
Ukraine, Poltava National Pedagogical University  
named after V. Korolenko  
assistant professor of pedagogical skills and management  
E-mail: neonylla2009@rambler.ru*

## **The strengthening of whole-pedagogical component in training of future teachers and educators**

**Abstract:** Author analyzes the controversy which has arisen in modern Ukraine — between the need for training of highly qualified teachers and lack of orientation of students of pedagogical high school to assimilate the values of professional activity. Private methodical principles are settled in the teaching of pedagogical disciplines.

**Keywords:** student, teacher, high school, teaching discipline, learning, educational interaction, personal values, principles of teaching.

*Жданова-Недилько Елена Григорьевна,  
Полтавский национальный педагогический университет  
имени В. Г. Короленко,  
доцент кафедры педагогического мастерства и менеджмента  
E-mail: neonylla2009@rambler.ru*

## **Усиление общепедагогической составляющей профессиональной подготовки будущего учителя и преподавателя**

**Аннотация:** Анализируется противоречие, возникшее в современной Украине — между потребностью подготовки высококвалифицированных специалистов-педагогов и недостаточной ориентированностью студентов педагогического вуза на усвоение ценностей профессиональной деятельности. Обосновываются частные методические принципы преподавания педагогических дисциплин.

**Ключевые слова:** студент, преподаватель, высшая школа, педагогические дисциплины, изучение, учебное взаимодействие, личные ценности, принципы обучения.

Подготовка молодого человека к профессиональной деятельности является не только заботой о его личном будущем, но и процессом сохранения и приумножения общественного опыта на научной основе, обновления трудовых ресурсов

определенной отрасли в соответствии с современными требованиями. Особое общественное значение имеет качественная профессиональная подготовка педагога, который обеспечивает вхождение молодого поколения в активную



общественную жизнь, интегрирует в своей профессиональной деятельности наиболее продуктивные формы межличностного взаимодействия, направленные на обеспечение полноценного развития ребенка, создание возможностей для его оптимальной самореализации. Отечественные ученые всегда уделяли значительное внимание педагогическому образованию, о чем свидетельствуют работы Н. Волковой, Н. Гузий, А. Дубасенюк, М. Евтуха, И. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Капской, Н. Кузьминой, В. Лозовой, И. Пидласого, Е. Пехоты, А. Савченко, В. Семиченко, В. Слестёнина, Е. Слесик, Н. Солдатенко, В. Сухомлинского, В. Чайки, Н. Чепелевой, В. Шахова и многих других. Однако сегодня высшее образование в Украине решает многие проблемы, связанные с необходимостью улучшения подготовки педагога в новых общественно-политических условиях.

Изучение педагогических дисциплин представляет собой ядро профессиональной подготовки будущего учителя, преподавателя, руководителя учебного заведения. Как отмечает В. Шахов, оно направлено «на привитие студентам основ педагогической культуры, помощь им в овладении различными технологиями общения, управления, саморегуляции в плане практического использования данных технологий в учебно-воспитательном процессе школы, а также на обучение самостоятельного конструирования новых педагогических ситуаций и форм обучения на основе дифференцированного, индивидуально-личностного подхода к ученику», что, безусловно, составляет основу профессиональной деятельности [6, 40].

Но, к сожалению, опыт показывает, что педагогические дисциплины часто рассматриваются студентами как приложение к образованию в «основной» отрасли — физико-математической, естественнонаучной и т. п. В Украине такое положение вещей стало еще более заметным в последние десятилетия, с внедрением платного обучения в высшей школе, которое предусматривает в дальнейшем самостоятельное трудоустройство, отсутствие жесткой регламентации при выборе рабочего места. Выпускник педагогической высшей школы часто не связывает свое будущее

с педагогической деятельностью, рассчитывая реализовать полученную профильную подготовку в другой сфере, и усилий для изучения дисциплин психолого-педагогического цикла прикладывает минимум.

Излом представлений о педагогическом высшем образовании как путь к квалифицированной учительской деятельности на постсоветском пространстве произошёл еще в девяностые годы, когда, по свидетельству исследователей, менее половины первокурсников педагогического института имели выраженную ориентацию на овладение профессией в ее целостном понимании. Но и среди этих студентов «только половина отметила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-то предмет или для повышения своего интеллектуального уровня» [1, 265]. В современной Украине ситуация видится еще более критической: из-за сокращения систем профессионально-технического и среднего специального образования, сокращения рабочих мест, где готовы принять неопытных молодых людей, большинство из них рассматривает вступление в высшее учебное заведение как возможность выиграть время, приобрести опыт профессиональной деятельности в любых доступных областях. Поэтому усилия преподавателей по обучению его основам педагогической деятельности напрасны, поскольку не соотносятся с определенными молодым человеком для себя перспективами.

Наблюдения позволяют утверждать, что наличие в студенческой академической группе лиц, не сориентированных на педагогическую профессию, негативно влияет на работу группы в целом, снижает результативность как коллективных, так и индивидуальных форм работы для всех студентов. Ведь индивидуальная учебная деятельность студента на занятиях по педагогическим дисциплинам является, в определенной мере, его профессиональной апробацией на том или ином этапе подготовки. Важными факторами ее успешности является объективная оценка индивидуальных достижений и самооценка на основе их сопоставления с достижениями других.

Чем более профессионально ориентированной является учебная среда в целом, тем успешнее обучение каждого студента в частности. Поэтому недостаточный интерес, низкая настойчивость при изучении педагогических дисциплин у одних студентов обуславливают снижение эффективности обучения для других.

Наблюдения за студентами во время учебной практики также показывают, что они также в большей степени полагаются на собственные способности и опыт, приобретенный во время своего школьного обучения, а не на педагогические знания. Считаю это следствием значительного сокращения учебных часов на изучение психолого-педагогических дисциплин, что не позволяет в большей степени сосредоточиться на их прикладных аспектах, и отказа от системы педагогического сопровождения во время практик, которая приобрела оптимальный вид в 70–80 годы XX века и полной степени отвечала принципу необходимости и достаточности.

Отмечаем также обострение противоречия между индивидуальными основами педагогической деятельности и деиндивидуализацией процесса профессиональной подготовки учителя, который наблюдается в последнее время. Пример: важным компонентом готовности к работе с учениками является коммуникативно-дидактическая составляющая, которая представляет собой способность к дидактической интерпретации информации на уровне ее содержания и воспроизведения. Такая готовность требует определенных практических наработок, которые не будут достаточно эффективными без их обнародования, концептуального анализа и коррекции. В частности, опыт показывает, что в группе первокурсников педуниверситета (примерно 25 человек) даже относительно простое задание — педагогический рассказ продолжительностью 3–5 минут — без необходимости в существенной коррекции может выполнить 2–3 студента, что составляет около 12–16%. Остальные допускают ошибки, значимые в контексте их профессионального становления, которые могут быть сведены к двум основным группам: обезличивание содержания и несовершенство воспроизведения, устранение которых

без специальной работы видится довольно проблемным.

С проблемой организации эффективной учебной взаимодействия преподавателя и студента связана также проблема нехватки возможностей для развития у последнего эмоционального интеллекта — способности, во-первых, правильно понимать других людей, понимать мотивы их деятельности, отношение их к работе, устанавливать с ними конструктивные контакты; во-вторых, способность формировать адекватную модель своего «Я» играет значительную роль во всей жизнеорганизации человека [2, 8], что незаметно для педагога-мастера.

Находясь в поиске эффективных форм организации деятельности студентов при изучении педагогических дисциплин, видим необходимость пересмотра системы дидактических принципов, на которые мы опираемся при конструировании содержания, форм и методов педагогических дисциплин в процессе подготовки будущего учителя и преподавателя.

Принципы обучения понимаем как «рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса» [3, 173]. Ориентируясь на ведущий дидактический принцип развивающего и воспитывающего обучения и базовый для профессионального образования принцип фундаментальности и профессиональной направленности, проанализировав специфику педагогических дисциплин, их потенциал и функции по формированию профессиональных качеств будущего учителя (преподавателя), мы выделили ряд принципов обучения, которые были применены при разработке учебно-методических комплексов дисциплин «Педагогические технологии: теория и практика», «Менеджмент общеобразовательного учебного заведения», «Педагогика высшей школы» и др. Это принципы:

— двумерного обучения (каждое явление учебного процесса рассматривается студентом одновременно и с точки зрения того, чем оно является для него сейчас, и какие знания, умения и навыки профессиональной деятельности обе-

спечивает на будущее). Он оптимизирует процесс формирования учебного содержания и ориентирует преподавателя на выбор таких форм и методов работы, которые позволяют студенту не только изучать педагогические основы будущей профессиональной деятельности, но и овладеть ролью ее субъекта через выполнение соответствующих учебных задач в контексте учебного взаимодействия;

— равновесия формального и произвольного, учитывающий личностно-творческий потенциал педагогических дисциплин, но подчеркивающий приоритетность научного педагогического знания над интуитивно-эмпирическими выводами. Предполагается продвижение от репродуктивного уровня усвоения учебного содержания, необходимого для освоения аксиоматических основ педагогической деятельности, к реконструктивному и творческому уровням, осуществляемое студентом как развитие собственного профессионального потенциала;

— взаимообучения (каждый субъект учебно-воспитательного процесса может привносить в него собственные достижения, имеющие для других обучающую значимость);

— личностной включенности, согласно которому ни один результат при изучении студентом педагогических дисциплин не имеет смысла, если не становится элементом профессиональной индивидуальности будущего педагога, не способствует расширению его профессиональных возможностей. Им обусловлено многообразие форм и методов работы, которые отражают основные компоненты содержания дисциплины, представленные студентом в его личной интерпретации. Соответственно, этот принцип обосновывает включение в процесс текущего и итогового контроля, наряду с освоением основных теоретических положений, также профессионально-творческих работ различного жанра. Такими, в частности, для курса «Основы педагогического мастерства» итовыми творческими задачами стали педагогический рассказ (I модуль), воспитательная беседа (II модуль), фрагмент урока (III модуль), для курса «Педагогика высшей школы» — фрагмент лекции;

— этической детерминации. Как отмечает Е. Слесик, «определяющими для человека являются не только религиозно-конфессиональные, познавательные, эстетические или утилитарно-практические ценности. Наступает время, когда определяющими для человека и человечества должны стать ценности этические, так как от этого зависит само выживание человеческой цивилизации» [4, 30]. И внутридисциплинарная среда учебного взаимодействия проектируется преподавателем педагогических дисциплин в первую очередь как среда этическая, благоприятная к каждому человеку, к задачам его профессионального и личностного развития;

— принцип самоценной коммуникации, который базируется на проективном представлении о коммуникативном взаимодействии преподавателя и студента как процессе, в котором происходит информационное и эмоциональное взаимообогащение субъектов этого взаимодействия, которое воспринимается обеими сторонами как положительный результат независимо от содержательных особенностей;

— принцип конструктивного итога — отражает положение о позитивности для развития личности любого учебного опыта и нацеливает преподавателя и студента на выделение значимых для личностного становления последствий учебной активности последнего.

Благодаря реализации этих принципов изучение педагогических дисциплин приобретает для студента, кроме чисто профессионального, новый смысл, затрагивающий проблемы жизненной стратегии и тактики молодого человека, его общественной адаптации, самовыражения и самореализации: ценностный, самопознавательный, саморазвивающий, коммуникативно-инструментальный, интерактивный и тому подобное. Однако задачей преподавателя остается сохранение профессионально-педагогических ориентиров курса, и как высокий уровень достигнутого учебного результата рассматриваем формирование педагогической компетентности студента, которая в ходе освоения учебного содержания стала признанной и принятой им образовательной и личностной ценностью.



### Список литературы:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы/Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 512 с.
2. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. – Постметодика. – № 6 (97). – 2010. – С. 2–14
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової л-ри, 2009. – 472 с.
4. Слесик К. Філософсько-етичні основи особистісно зорієнтованої освіти/Катерина Слесик//Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 1. – С. 29–31.
5. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів. Дис. ... доктора пед. наук 13.00.04 –теорія і методика професійної освіти/Володимир Іванович Шахов. – Вінниця, 2008. – 533 с.

*Pavlutskaya Nina Maximovna,  
East-Siberian State University  
of Technology and Management, Cand. Sc. Pedagogics,  
Associate Professor Physics department  
E-mail: novolodsky@mail.ru*

*Skokova Ludmila Veniaminovna,  
Buryat State University,  
Cand. Sc. Pedagogics, senior lecturer Physics department  
E-mail: lud\_ven@mail.ru*

## Some problems of organization the modern training process at the University

**Abstract:** This article discusses the problems arising as a result of the transition of the higher professional education to a multilevel system. The authors take into consideration several contradictions, the resolution of which will allow to optimize the learning process of students. In addition, some forms and methods of independent work of students, distance and mixed learning were proposed in order to promote more successful assimilation of academic disciplines.

**Key words:** transition to a multilevel system of education, mixed learning, information and telecommunication technologies, independent work of students

The main factor transforming our life today is information. Informational resources determine the success of all human activities. Annually there is a doubling of knowledge.

According to E. O. Ivanova [3], we live in the era of informational revolution which occurs through the development of informational telecommunication (ITC) technologies and provides the mankind with unlimited opportunities for receiving, processing and producing information. Today the processes of information operating prevail over all others due to the use of new ITC-technologies. Thus, knowledge has become not only a basis of a society life,

but also a strategic resource and the most important factor of economic growth.

Reforms taking place in a modern society changed our understanding of the requirements made to a modern university graduate. In the informational society preference is given to a highly educated person who is capable to carry out searching, comprehension and analysis of information independently; to transfer it into knowledge; to put this knowledge into practice; to share and extend it in the professional community. For the modern man the main ability is the ability to solve vital problems on the basis of existing knowledge and skills. The



modern education has to teach the person to live in a constantly changing world [3].

Acceleration of a society development and the Bologna Declaration, led to the transition of higher education into a multi-level system — Baccalaureate and Magistracy, and to the reduction of training time, in comparison with Speciality, on average for one year. Accordingly, it caused to a reduction of time for studying some subjects, more often disciplines of a naturally scientific cycle, and resulted to the necessity of consolidation of studying information. Thereby, today the amount of the studied information does not match the amount of time given by academic curriculum on leaning the subjects. According to the new generation Federal State Educational Standards of Higher Education the time for classes was significantly reduced at universities (in some disciplines to 70%), and the most part of training material was given for self-study that led to increase of independent students' work part.

Besides, the main feature of Baccalaureate is a practice-oriented teaching, and self-learning becomes professionally significant quality of an individual. That means that an employer wants to see the professionally competent experts in the university graduates who will be able to carry out the professional duties immediately after the recruitment.

That is why training when knowledge is given to students not in a finished form, but is acquired by the students themselves in the process of an active classroom and extracurricular cognitive activity is of current interest today.

At the same time, as practice shows, self-studying of an educational material increases time of its assimilation greatly. As the student does not get knowledge "in a finished form", he has to look for information in various sources, to separate from it the main, somehow to structure it. Hereof there is a problem of account, coordination and regulation of time which is really spent for independent students' work in every academic discipline. Otherwise, students will be exposed to training overload. Healths saving educational technologies, which are often mentioned in the school education, have to be topical in the system of higher institution too. So, at the present time there is a contradiction between the necessity of increasing the share of independent stu-

dents' work in the learning process and the lack of health technologies for its organization.

Besides, the fact that the school-leavers in Russia are not ready for self-working with educational information and assimilation of knowledge is generally accepted. In this connection there is one more conflict between the increased significance of independent students' work in the educational process and unpreparedness of school-leavers to self-learning activity. Therefore, the problem of training the first-year students for independent work should be solved by higher education institutions. On this occasion, I. A. Zimnyaya remarks that self-training of the student is the highest form of his educational activity and requires preliminary studying in techniques, forms and the content of this work [2].

We consider that the organization of special courses where students can get knowledge of self-education is necessary to resolve this contradiction. First-year students must learn using dictionaries, encyclopedias, textbooks, catalogs, master the speed reading, skills of self-control, self-checking, and also self-assessment of their activity. Our experience shows that fairly high percent of junior students (according to our survey — up to 50%) does not take exams due to the lack of skills to prepare for them. Therefore it is necessary to train students in preparation for examinations, offsets, workshops, laboratory works, rules of having scientific dispute, writing of papers, essays, workbooks, reports, rational methods of reading the educational text and information searching, drawing up computer presentations.

At the same time it becomes apparent today that educational process needs providing with the innovative educational technologies increasing effectiveness of cognitive activity. Nowadays there is a transition from the traditional academic training based on oral presentation of the material and direct communication of the teacher with students to innovative teaching which uses searching, exploring, gaming, discussing and interactive technology.

It is necessary to agree with an opinion that all innovative processes happening in education do not imply the complete rejection of the previous experience, and have to be directed on its perfecting according to requirements of the modern society. According to E. O. Ivanova "... the didactics of infor-

mational society is not in fundamentally new, denying all existing didactic knowledge. It is a new level of the science development, basing on the canons formulated within classical didactics, its conceptual apparatus. The traditional didactic knowledge in the conditions of the information society existence is supplemented and changes» [3, 20].

In classical didactics there is a statement that for mastering the studied material, the student "... has to carry out a full cycle of educational and cognitive actions: perception of a new material, its primary and subsequent understanding, remembering, drills in application of the learned theory into practice and then repetition for the purpose of deepening and stronger assimilation of knowledge and skills" [8, P.152]. Only the implementation by the students a full cycle of educational-cognitive actions provides deep and strong acquisition of program material, their intellectual development, formation of scientific outlook, moral and esthetic culture [8].

In a modern educational process is not rare to observe scornful attitude to didactic verity. For example, studying of physics at school twice a week does not provide the complete cycle of educational and cognitive actions. The extensive informative training material on Physics allows passing only the stage of perception at each lesson. It is impossible to cover other stages of educational and cognitive actions at a good qualitative level in the limit of time. It is known that the result of the only perception is the formation of representations as a lower form of knowledge. Representations are the lowest form of knowledge because only external characteristics of subjects and phenomena are fixed in them, but their essence is not opened. Low results of the Unified State Examination in Physics prove it. The same can be said of a high school as we have mentioned above the reduction of the natural sciences class hours.

At the same time the didactic laws formulated by I. P. Podlasy state: the results of teaching (within certain limits) are directly proportional to the duration of study. Epistemological law claims that the results of teaching in known (limits) are directly proportional to ability of pupils to study [6]. In conditions of deficiency of school hours when pupils are not able to acquire knowledge independently, qual-

ity education becomes improbable without taking special actions.

Thus, nowadays there is one more contradiction: between the changes happening in system of education and discrepancy of these changes to the didactic laws and regularities. In the light of mentioned contradictions occurs a problem of organization the modern teaching process based on the independent students' work, and urged not to destroy the previous educational system, but to improve it.

Therefore the transition into multi-level system of the higher education demands not only new methodological approaches, but also intensive methodological support of educational process which will allow: firstly, to prepare first-year students to systematic self-studying; secondly, to train teachers for the organization of educational process in new conditions when the complete cycle of educational and cognitive actions is carried out mostly on the basis of independent students' work at essential restriction of classroom hours.

It should be noted that more often the public opinion indicates hastiness of transition into multi-level system of higher education. The Ministry of Education recommends accepting the bachelor's degree as the evidence of receiving complete higher education, but labor market and public opinion give preference to a specialist [9].

In this regard it is necessary not to refuse the traditional teaching but to combine it with the innovative one. In our opinion the most effective way to solve this urgent problem is using of the combined teaching. The combined teaching is an education where advantages of traditional academic and innovative trainings are used. It includes interactive and electronic teaching, technologies of classroom training and distant educational technologies. The distance learning which is carried out on the basis of Internet resources and technologies implies technology of the student's work with information. The pupil or the student should not only assimilate varied information on a particular question, but have a good orientation in it and own productive activity [4]. The combined teaching is based on a mixing of classroom training and Internet studying. It is an integration of elements and approaches from the traditional full-time and correspondence education and on-line learning. The combined teaching allows

using the strong sides of full-time training and advantage of distant educational technologies. Thus advantages of internal and electronic teaching are united and disadvantages of both forms of education are excluded. In this way pedagogy, psychology, teaching methodology and informational and communication technologies closely intertwined. This approach to study allows managing educational process through independent students' work. The problems of the combined teaching were discussed at the All-Russian scientific and practical symposium "The combined and corporative education" which took place in September, 2007 under the auspices of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. According to the results of the symposium this type of teaching is accepted as one of the main directions of improving the quality of the students' training and the effectiveness of the Russian system of the ongoing education [1].

An educational process is built up in a way that students perceive the part of a studied material independently and beforehand through the use of distant technologies. Thus the teacher has an opportunity to organize the stage of understanding at the classes given in the form of lecture-seminar, lecture-discussion, problem lecture, lecture-conversation, lecture — consultation, lecture-press conference, lecture visualization [5]. But it is difficult or even impossible to have such lessons with unprepared students.

As part of a technology of the combined teaching it is possible to offer the students to make a video presentation by particular criteria with the subsequent protection and discussion at the classes, having changed a classical classroom lecture on watching on-line video or on a distant lecture. Thus, it is possible to provide both perception of a new material and its primary and subsequent understanding.

According to I.F. Harlamov for remembering a training material "... time limit is of a significant importance. From this point of view two types of memorization are distinguished: concentrated which is implemented at once and dispersed when assimilation of the studied material is carried out in several stages and disperses in some period of time. At concentrated memorization knowledge transits into the operative, short-term memory and is quickly forgotten. The dispersed memorization

promotes transferring knowledge into the long-term memory" [8, 158–159]. In our opinion, the combined teaching contributes the dispersed memorization.

The stages of memorization and drills are organized in the process of self-preparation for seminars and holding the seminar classes. Self-assimilation of knowledge on the basis of distant technologies under the leadership of the teacher allows changing options of carrying out seminar and laboratory researches. Except the seminar classes connected with the previous lectures it is possible to hold seminars not connected with them as the students study the training material discussed on these classes beforehand, having received a package of studied material and a task to them remotely. The described method allows saving time on classroom lessons and provides the dispersed memorization of the students. At such approach to teaching the border between lecture and seminar is disappearing.

Saving time due to the independent students' work a teacher can hold seminars directed not only on the fixing of received knowledge, but also on deepening and extension of earlier obtained information. It is possible to organize a seminar-discussion — the seminar where performing, listening and discussion of reports, papers, essay and presentations on particular criteria take place.

A teacher can hold a part of practical training in the form of webinars which will allow participants of discussion to use one desktop, to show their work to other participants, to conduct a survey of opinions on the assessment of the works, to ask a question. Group work in the network can be carried out on the basis of open tools and services (blogs, wikis, Internet tabs, photo and video sharing services).

There is a possibility of carrying out the consultations in the form of webinars (and forums) on a special schedule. All these also help saving time for classroom lessons.

Due to the transition of educational process from a knowledge paradigm into a competence-based one special seminars have become actual. They are based on the previous excursion in a scientific lab or a production plant, connected with the professional competence of the students.



Exercises in applying the gotten knowledge are realized also in laboratory researches. Use of the virtual laboratory works as a stage of preparation for a real laboratory work with testing for getting access into the electronic media will allow reducing a time of staying the student in the lab and also it will allow the most prepared students to do lab works successfully.

The stage of repetition can be implemented while the students are preparing for intermediate certification using the self-test in the electronic media.

Thus, some problems of modern education can be solved by operating the independent students' work on the basis of the combined teaching along with the training the learners self-activity, being guided by the principles, laws and regularities of didactics.

### References:

1. All-Russian scientific and practical symposium "The combined and corporative education" (CCE-2007). Pedagogical informatics. 2007. № 4. Page 86–94
2. Zimnyaya I. A. Pedagogic psychology: The textbook for higher education institutions. The second ed., add, rev. and cor. M. Logos, 2002. 384 pages.
3. Ivanova E. O. The theory of training in informational society. E. O. Ivanova, I. M. Osmolovskaya. M. Education. 2011. 190 pages.
4. Krayevskiy V. V. Teaching bases. Didactics and methodology: The textbook for higher education institutions. V. V. Krayevskiy, A. V. Hutorskoy, M.: Publishing center "Academia", 2007. 352 pages.
5. Pedagogic. Under the edition of Pidkasistiy P. I. M, 1996.
6. Prokopyev I. I., Pedagogic. Basis of the general pedagogic. Didactics. Students Book. I. I. Prokopyev, N. V. Mikhalkovich, Mn.: TetraSystems, 2002. 544 pages.
7. Skokova L. V., Pavlutsкая N. M. The problems of modern teaching of Physics//Physical education: problems and prospects of development: Collection of materials of XI Intern. scientif.- method. conf. devoted to the 110 anniversary since the birth of A. V. Peryshkin: MPG U, Part 3. M, MPG U, Editor Karpov E. V. 2012. Page 206–208.
8. Harlamov I. F. Pedagogic: Students Book. The 4 ed., rev. and add., M.: Gardariki, 1999. 519 pages.
9. Yantranova S. S. Development of cognitive independence of the students of natural science profile in the process of training mathematics//the BGU journal. Edition «Theory and methodology of teaching». 15/2013. –Page 73.

*Pikalova Elena Anatolyevna,  
Magnitogorsk State Technical University,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
E-mail: epik76@mail.ru*

## Reflexive organization of learning and cognitive activity of students in technical institutions

**Abstract:** The paper deals with the learning cognitive activity of students based on the reflexive organization. The purpose is to determine the level of professional training in Magnitogorsk State Technical University with a help of method of reflective organization. The research has been carried out to prove the need for a reflective organization of learning activity in higher school.

**Keywords:** learning and cognitive activity, reflexive organization, professional training, formative and summative assessment.

Основываясь на психолого-педагогических исследованиях и современных требованиях об-

щества к специалистам, можно утверждать, что в теоретических основах современного обучения



заложены определенные возможности для формирования профессиональной подготовки студентов при рефлексивной организации их учебно-познавательной деятельности. В связи с этим возникла необходимость выяснить, насколько реализуются данные возможности в практике работы профессионального образования. С этой целью в рамках констатирующего эксперимента было проведено анкетирование преподавателей и студентов технического вуза. Преподавателям предлагались анкеты, содержание которых позволяло оценить следующие качественные показатели:

- характер и объем теоретических знаний о сущности рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза;
- личностное отношение преподавателей к феномену рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза и необходимости ее применения в процессе их профессиональной подготовки;
- уровень владения процессом формирования профессиональной подготовки студентов вуза;
- умение диагностировать уровень сформированности профессиональной подготовки студентов вуза.

Анкеты показали, что преподаватели недостаточно владеют методикой рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза. Так, определяя методы организации учебно-познавательной деятельности, способствующие формированию профессиональной подготовки студентов, преподаватели отметили в их числе «формулирование проблемных вопросов», «включение творческих заданий», «исполнение индивидуальной самостоятельной работы». Однако при этом крайне редко назвали организацию рефлексивной деятельности студентов, направленную на развитие не только интеллектуальной сферы, но и активизацию мотивационной и эмоционально-волевой сферы, оказывающих комплексное воздействие на психику студента в целом. Большинство преподавателей (около 60%) вообще затруднились ответить на этот вопрос.

Анализ полученных результатов показал, что среди преподавателей имеет место значительное

расхождение в мотивах, отношении и характере осмысления сущности профессиональной подготовки студентов, а также в уровне владения методикой создания необходимых педагогических условий для эффективного протекания данного процесса в образовательном процессе вуза. Лишь незначительное число преподавателей (8%) указало, что под данным понятием следует понимать и способ деятельности, и интегративную характеристику личности, включающую в себя блок знаний и представлений, блок мотивов и потребностей, а также блок умений.

Качественный анализ анкетного материала показал, что основная масса преподавателей разделяет утверждение, что в число основных приоритетов современного высшего образования входит задача направленности образовательного процесса на формирование профессиональной подготовки студентов, однако они слабо ориентируются в современных направлениях и технологиях его обеспечения. Одной из причин такого положения можно назвать тот факт, что 100% опрошенных преподавателей на вопрос о доступности информации по проблеме исследования, особенно методико-технологического характера, отметили, что информации явно недостаточно.

Таким образом, анализ практики подтверждает актуальность проблемы формирования профессиональной подготовки студентов с помощью рефлексивной организации их учебно-профессиональной деятельности. Вместе с тем, данные о динамике сформированности профессиональной подготовки студентов технического вуза, полученные нами в ходе констатирующего эксперимента, подтверждают, что организация данного процесса представлена недостаточно, зачастую лишь фиксируется на уровне постановки проблемы или осуществляется преподавателями без системы.

Еще одной задачей, логически связанной с предыдущими задачами констатирующего эксперимента, явилось выявление уровня сформированности профессиональной подготовки студентов вуза. Для решения намеченной задачи были определены следующие направления:

- выявить личностное отношение студентов к понятиям «профессиональная подготовка» и «профессиональная деятельность»;

— определить динамику развития профессиональной подготовки студентов в традиционной образовательной системе вуза.

Для решения задачи данного этапа констатирующего эксперимента использовались следующие методы: педагогические наблюдения, анкетирование, тестирование, выполнение самостоятельных заданий, анализ продуктов деятельности. Их применение позволило получить обширный материал о состоянии сформированности профессиональной подготовки студентов вуза. Содержательный анализ полученных данных позволяет констатировать, что в основном студенты осознают себя самодостаточной, самостоятельной личностью, приоритетной целью их обучения в вузе является профессиональная подготовка. Также подтверждается неудовлетворенность основной массы студентов организацией учебно-познавательной деятельности в плане подготовки к профессиональной деятельности. Так, 45% студентов ответило, что учебная деятельность не способствует решению этой проблемы, 38% респондентов отметили, что способствует лишь в малой степени, и только 17% студентов удовлетворены работой преподавателей вуза в целом в данном направлении.

Уровень сформированности профессиональной подготовки студентов мы диагностировали на базе Магнитогорского государственного технического университета. На констатирующем

этапе эксперимента мы не стремились проследить изменения по каждому критерию в отдельности, нас интересовал обобщенный результат с целью получения объективного представления об уровнях сформированности профессиональной подготовки студентов в современной практике.

Качественный и количественный анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

— формирование профессиональной подготовки студентов вуза в условиях современного образовательного учреждения реализуется недостаточно эффективно;

— повышение уровня профессиональной подготовки студентов вуза может быть обеспечено путем разработки специальной модели данного процесса и ее реализации на основе комплекса педагогических условий, обеспечивающего ее эффективного функционирования в образовательной системе вуза.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента, нами была выявлена актуальная для педагогической практики задача: определить эффективные пути и средства решения проблемы, обобщить их, создать рефлексивно-дидактическую модель организации учебно-познавательной деятельности студентов и выделить педагогические условия ее эффективного функционирования в образовательном процессе вуза.

## Section 3. Preschool Education

*Volik Inna Georgievna,  
Municipal preschool autonomous educational institution «Zolushka»  
of municipal formation of Noyabrsk town, YNAO, Russia, psychologist  
E-mail: Ineska-sky@mail.ru*

### **The prevention of emotional burn-out syndrome among teachers of preschool educational institutions (experience)**

**Abstract:** This article examines the problem of prevention of emotional burn-out of teachers in the conditions of preschool educational organizations. According to the author, this work should be carried out not only in the traditional direction, the personal characteristics, but also with the teachers practicing specific skills of behaviour in situations of increased tension. The experience with one of the categories of such situations, namely the interaction with the parents of preschoolers, is represented by the author of this article.

**Keywords:** emotional burn-out syndrome, tutors of preschool educational organizations, educational psychologist of preschool educational organizations, educators interaction with parents of preschoolers.

*Волик Инна Георгиевна,  
Муниципальное дошкольное автономное образовательное учреждение  
«Золушка» город Ноябрьск, ЯНАО, Россия, педагог-психолог  
E-mail: Ineska-sky@mail.ru*

### **Профилактика синдрома эмоционального выгорания у воспитателей дошкольных образовательных организаций (опыт работы)**

**Аннотация:** В статье рассмотрена проблема профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях дошкольных образовательных организаций. По мнению автора, данную работу необходимо проводить не только в традиционном в направлении коррекции личностных показателей, но также отработывая с педагогами конкретные практические навыки поведения в ситуациях, вызывающих повышенную напряженность. Опыт работы с одной из категорий таких ситуаций, а именно взаимодействие с родителями воспитанников, представлен автором в данной статье.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания воспитатели дошкольной образовательной организации педагог-психолог дошкольной образовательной организации, взаимодействие воспитателей с родителями воспитанников.

Одной из причин эмоционального выгорания педагогов, и в большей степени педагогов дошкольных образовательных организаций, является повышенная напряженность во взаимодействии с родителями воспитанников.

Субъективные причины действуют, как правило, и со стороны воспитателей, и со стороны родителей. К ним можно отнести исключительно позитивные или исключительно негативные ожидания родителей от дошкольного учрежде-

ния. Неоправданно позитивное отношение возникает, когда родители, отдавая ребенка в детский сад, начинают жить в некоей мифе, что «детский сад всему научит», и их основная обязанность теперь — обеспечивать материальное существование своего чада. Негативные же отношения могут произрастать из уже полученного ранее негативного опыта взаимодействия с дошкольным учреждением родителей или их знакомых.

Другая причина конфликтов связана с тем, что воспитатель порой становится для родителей символом власти, неким контролером, который оценивает их действия, поучает их. И когда воспитатель говорит о ребенке, делает какие-то рекомендации, родитель очень часто ошибочно полагает, что оценивают его самого, его состоятельность как человека и родителя. Причем как оказывается, у воспитателей возникает похожая ситуация, когда они воспринимают родителей как инспекторов, которые ежедневно ходят и проверяют их работу.

Когда общаешься с воспитателями, многие высказываются о трудностях работы с родителями. Действительно, все родители разные, это взрослые люди, и к каждому нужно найти определенный подход. Так некоторые воспитатели признаются, что «тушуются» или даже предпочитают избегать контактов с некоторыми родителями из-за недостаточной уверенности в том, как «правильно» с ними разговаривать, чтобы «не сказать лишнего» и подать информацию о ребенке в верном ключе.

В нашем дошкольном учреждении постоянно ведется работа по оптимизации взаимодействия воспитателей с родителями (воспитанников). Но стало ясно, что педагогам необходима отработка конкретных навыков, новый формат практической работы в данном направлении. В качестве примера, мы представим трехдневный семинар-практикум с элементами тренинга, который был разработан и проведен с педагогами Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Золушка» города Ноябрьск, ЯНАО, в 2014 году.

Работа семинара проходила по типу тренинговых занятий. Т.е. каждый день начинался разминкой, далее был этап целеполагания, затем ос-

новное упражнение и завершение. Разминочные упражнения можно подобрать как для любого коммуникативного тренинга. Поговорим об основной работе.

В первый день семинара в режиме мозгового штурма группа воспитателей актуализировала **«Причины трудностей взаимодействия между воспитателями и родителями»**. Результатом работы стало следующее:

Недостаточно высокий уровень психолого-педагогической культуры родителей.

Недостаточная компетентность некоторых воспитателей.

Неполная информированность воспитателей об условиях жизни ребенка дома и, соответственно, родителей о жизни ребенка в детском саду.

Отношение воспитателей к родителям как к объектам воспитания.

Стремление воспитателей избегать «живого» общения, подменить его анкетированием, информационными стендами.

«Закрытость» дошкольного учреждения.

Недостаточный уровень социального статуса профессии воспитателя в обществе.

После того, как причины были определены, педагоги разделились на микрогруппы и прорабатывали их по следующему плану:

Например, (из опыта работы воспитателей в 2014 году), *недостаточно высокий уровень психолого-педагогической культуры родителей:*

Прямое влияние причины: родители молодые, неопытные, невоспитанные, несдержанные; считают свое мнение единственно верным и при этом не учитывают возрастные особенности детей; не желают слушать. Уходят от проблем, занимаются самообманом, делают вид, что все в порядке («перерастет»).

Косвенное влияние причины: важна не столько психолого-педагогическая культура, сколько воспитанность (социальная культура). Повышать психолого-педагогическую культуру родителей — одна из задач воспитателей и МАДОУ

Пути преодоления: используя разнообразные формы (нестандартные способы, схемы, карточки и т.п.), разъяснять родителям возрастные особенности детей, а также необходимость развития определенных знаний, умений, навыков со-



гласно требованиям возраста и образовательной программы. Демонстрировать части занятий, режимных моментов, в которых родитель сможет увидеть способности и трудности своего ребенка. Приглашать родителя в обычный будний день, с целью непосредственного наблюдения за деятельностью ребенка в группе в течение дня.

Таким образом, шла проработка всех выявленных причин трудностей взаимодействия с родителями.

**Что здесь важно.** Воспитатели самостоятельно анализировали проблему: определили причины трудностей взаимодействия с родителями, обобщили и актуализировали их и, что еще более важно, обозначили для себя пути решения. Т. е. нашли собственные способы, реальные, личные, достижимые. (В отличие от «спущенных сверху».) Здесь решалась еще одна психологическая задача — это активизация у педагогов способности к анализу и самоанализу.

По предложенной стратегии были проанализированы все причины трудностей, кроме последней заявленной педагогами: *недостаточный уровень социального статуса профессии воспитателя в обществе*. Хочется отметить, что понятие «статус воспитателя» не всегда положительно отзывается в сознании педагогов дошкольных образовательных организаций. Некоторое время они действительно ощущали снижение статуса своей профессии по причинам от них не зависящих, спровоцированных окружающей средой в целом. Поэтому зачастую на уровне субъективного восприятия данное понятие считается чем-то уже определенным, на что повлиять невозможно.

По технологии «мозгового штурма» участниками складывалось содержание «статуса воспитателя». По мнению педагогов-дошкольников, в это понятие вошли разнообразные характеристики: от уровня образования до личностных качеств. Участникам была задана проблема: *от кого зависит каждое из этих определений?* (От самого педагога.) Педагоги в процессе обсуждения пришли к умозаключению о том, что по сути, статус педагога — это лишь термин, а вот истинная «статусность» того или иного воспитателя зависит лишь от внутреннего содержания конкретного человека, которое

никто другой, кроме него самого наполнить не сможет.

В рамках нашего семинара педагогам также были предложены упражнения на совершенствования навыков эмпатии и рефлексии; на развитие простейших навыков общения в *конкретных ситуациях*.

Искусственно педагогами самими создавались проблемные ситуации, в которых требовалась отработка определенных навыков. К примеру, «*Выход из контакта*»: возникают ситуации, когда это нужно делать особенно грамотно. Или *обратиться к родителю, используя разные приемы* (просьба, требование, жалоба, предупреждение, похвала, шутка, вопрос, намек, пожелание, рекомендация и т. п.): необходимо найти не только нужные интонации, но и пластику мимико-пантомимического интонирования, правильное положение тела (следить за мышечной свободой и снимать излишнее мышечное напряжение). *Выработать определенный алгоритм действий в неожиданных ситуациях*: войдя в раздевалку, родитель становится свидетелем конфликта между родителями, конфликта между родителем и ребенком. Как правильно строить разговор, если возникает *разность точек зрения*. Например, педагог рекомендует проявлять к ребенку требовательность в выполнении культурно-гигиенических навыков, одевания/раздевания и пр., а мама говорит о том, что ребенок «еще маленький, его жалко».

В проигрывании ситуаций мы также тренируемся использовать *различные стратегии и приемы бесконфликтного поведения и общения*. Упражнения, направленные на реализацию всех описанных задач и наполнили нашу работу.

В качестве практического примера предлагаем упражнение «*Встречают по одежке*».

Цель: развитие активного группового общения, обучение способности к внутреннему анализу своей социальной «маски», развитие эмпатии, конгруэнтности.

Участники работают в тройках. Один в микрогруппе получает карточку с надписью, например:

«*Я так устала*», «*Какие сегодня неуправляемые дети*», «*Что же сделать на ужин*», «*О, вы — лучшие родители на свете*», «*Какой хороший ре-*

бенок!», «Никто меня не понимает», «Я не могу рассказать вам все о поведении вашего ребенка, жалею вас», «Как вы мне надоели» и т. п.

Карточки держат так, чтобы никто не смог их прочесть. Владелец карточки пытается почувствовать описанное состояние, думает о нем и только лишь выражением глаз, легкой мимикой демонстрирует («посылает»).

Другие участники тройки наблюдают, пытаются рефлексировать собственные ощущения в этом контакте и прочесть состояние партнера.

Через три минуты участники возвращаются в общий круг.

**Обсуждение:** проводится методом поиска ответов на вопросы (в тройках): все, кто наблюдал и пытался «прочесть», опишите, свои ощущения, возникающие в течение этих трех минут наблюдений (негативные, позитивные, какие); что вызывало эти ощущения? Как вы думаете, что демонстрировали владельцы карточек? Покажите карточки? Что помешало прочувствовать, прочесть? Что помогло?

Итогом данного упражнения может стать разговор о конгруэнтности.

*Диалогическое общение* — одно из важнейших условий личностного развития человека. Разработка как теоретических, так и практических вопросов диалога важна в плане профессионального развития педагогов. Важным критерием анализа качества диалога является конгруэнтность сторон.

Подлинная согласованность родителей и педагогов — это продукт процесса построения

прочного доверительного альянса между родителями и педагогами при условии глубокой заинтересованности обеих сторон. Альянс строится не за один день, не за один месяц. А с кем-то альянса так и не случается. Одной из причин может стать именно неконгруэнтность педагогов — рассогласование слов, чувств и действий. («Добрый вечер, у Сережи, сегодня все было в порядке», — с мрачным лицом говорит воспитатель родителю, пришедшему за ребенком.) Такая рассогласованность расценивается партнером по общению на интуитивном уровне как лживость, что также ведет к повышению напряженности во взаимоотношениях. В связи с этим, одной из задач нашей работы стало также развитие конгруэнтности педагогов.

По-нашему мнению, работу с педагогами по профилактике синдрома эмоционального выгорания, важно вести не только в направлении коррекции личностных показателей, но также отработывая у педагогов конкретные практические навыки поведения в ситуациях, вызывающих повышение напряженности. Проблемным с этой точки зрения вопросом для педагогов дошкольных образовательных организаций становится взаимодействие с родителями воспитанников. Описанная в данной статье форма работы помогла нашим педагогам преодолеть трудные моменты общения с родителями воспитанников и наладить эту взаимосвязь. Мы стали добиваться успехов в решении заявленных проблем, именно поэтому делимся нашей разработкой со всеми, кто так же работает в данном направлении.

### Список литературы:

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
2. Иванова Н., Голубева Е. Психологическое самочувствие воспитателя // Дошкольное воспитание. 2004. № 8. С. 11,12.
3. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
4. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения // Авт.-сост. О.И, Бабич. Волгоград: Учитель, 2009.
5. Рогинская Т. Н. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.

## Section 4. Other aspects of Psychotechnology

*Zhedunova Lyudmila Grigoryevna,  
Yaroslavl State Pedagogical University,  
Doctor of science, professor, Department of General Psychology  
E-mail: lzhedunova@mail.ru*

*Possisoev Nikolay Nikolaevich,  
Yaroslavl Education Development Institute.  
Candidate of science, assistant professor  
E-mail: ardat54@mail.ru*

### Particularities of psychological support in experience of meaningful relationship break (return phenomenon)

**Abstract:** The article describes and analyzes the psychotherapeutic phenomenon of “double loop” and its role in the experience of meaningful relationships break. The authors make an appropriate allocation of the phenomenon as a way out of the merger and restoration of the “I” boundaries. The paper proposes a strategy of psychotherapeutic work at different stages of experience in gaining autonomy.

**Keywords:** “double loop” phenomenon, experience, autonomy, confluent interaction, psychological support.

Experience of break of the meaningful relationships in the couple “man-woman” is one the significant topics in the practice of counseling. Due to intensification and complication of relationships formalization in the social medium, psychological intimacy with a meaningful partner, particularly in marital relations, is acquiring special importance [1]. Noting diversity of phenomenology of the relationships break experience, we, within the framework of the present article, would like to dwell on one phenomenon, named by us as a “return” phenomenon or “a double loop”. In counseling people experiencing breaks of meaningful relationships, we singled it out as a standalone phenomenon. This refers to the need of going back to the relationships with a partner, which the other partner (to his mind) decided to terminate. What is more, this decision might be attributed to various causes — to external ones, connected with the partner’s behaviour, as well as internal, determined by generation of dissatisfaction and suppositions, concerning the destructive “deteriorative” role of these relations in the context of one’s own life, in other words, a conscience decision.

In such a case the need of going back in relationships can be actualized twice. Consequently, it is possible to indentify two situations, two “loops of return”. The loop metaphor enables us to distinguish availability of a specific circular motion in the relationships dynamics (trajectory). It should be noted that in these cases radically different content is behind one and the same need; the need gratification in going back results in different psychological consequences for a human being.

In the first case the need in coming back (*the first loop phenomenon at relationships completion*) is rather of a neurotic nature, to the effect, that it is connected with a wish to get rid of the anxiety, generated by separation, as soon as possible and restore (preserve) former relations. In the second case the need to resume the relationships (the second loop phenomenon) is rather of a healthy nature, since it is directed at gaining one’s own integrity and the wish to restore oneself and bring the relationship to completion. In the first case the individual attempts to return the partner; in the second the attempt is made (incredible as it may seem) to return in order to return oneself back to oneself and pull oneself out of these relationship once and for all.



In order to illustrate the dynamics of the failing relationships experience, it is reasonable to return to the model of the cycle contacts or the needs gratification cycle, used in the Gestalt therapy [3]. Since Gestalt approach in psychotherapy and psychological counseling is classified under psychodynamic conceptions, the given model enables us to observe how in the process of needs gratification the level of stain is undergoing changes. The first stage of the cycle — *the precontact stage*, at which awareness and final formation of the need take place. In the course of the precontact the excitement arises, which is required for the need generation. On the second stage — *the stage contact* — identification the partner (with whom intimate relations are initiated) is carried out. The third stage — *the final contact stage* contemplates the merger with the object of the need. In the context of the “man-woman” relations experience the merger at this stage is the mechanism that enables them to experience the utmost oneness of feelings, emotions and thoughts. The merger is perceived as a feeling of integrity and dissolving in the partner, which, in the terms of Gestalt therapy, can be described as “ego-boundary dissolving”, emergence of the “WE” figure. Leaving the contact, return to oneself, and restoration of the “ego-boundary” comprises the content of the fourth stage — *the postcontact stage*. Here the endured experience is to be assimilated and the tension reduced to the full, which makes it possible to remain open for new relationships. Such dynamics is typical for unfolding of “healthy” relationships that can last for a certain time and which, in case of termination, are usually accompanied by feelings of gratitude, sadness, etc, which don't lead to despair and destructive experience.

*The first loop phenomenon*, described by us, appears in the final phase of the contact cycle, when due to some reason, experience assimilation, restoration of the ego integrity and the tension minimization turn out to be impossible. We believe that it can be explained by the fact that at the final contact stage, supposedly ending into termination of the relationships and autonomy acquisition, there emerges an obstacle, taking form of separation anxiety, which in its turn, triggers a sort of rollback into the past, which actualize *the need to experience the lost oneness*.

On the behavioral level it manifests itself in the fact that the individual again returns to the partner, reproaching himself for the weakness. From the point of view of a therapeutic hypothesis formation, which makes it possible to define the activity target while counseling, the major problems at relationships termination are triggered by the mechanism of psychological merger.

In the process of the “confluent interaction” the individual tries to become one whole with the partner: giving up one's own interests and needs in favour of the partner, demanding from the latter the same. It should be stressed that at the first stage of infatuation such relationships are appraised as very romantic, but later they result in serious problems. The partners, participating in the “confluent interaction”, are hardly aware of their need in autonomous existence. The partner's image doesn't match the reality and is overloaded with projections. Even if one partner episodically brings up the issue of leaving the merger, presenting the differences, it is perceived as a threat for the underdeveloped “ego” and treated as a disloyalty.

In this case the counseling should be aimed at reduction of anxiety, connected with separation and at restoration of the lost boundaries. This activity requires lengthy counseling, enabling the client to live through the experience of individual existence. Strictly speaking, the counselor can identify his/her attitude to the wish to return as a variant of the client's neurotic behaviour, which the former is not inclined to support; nevertheless, the client is to have the right to come to such a decision.

The “*second loop*” phenomenon is determined by actualization of the autonomy need, which paradoxically can be satisfied at the expense of a sort of shuttle movement:

The first tact of movement (meeting one's own ego), independent, autonomous experience and internal work aimed at necessity of separation awareness and restoration of the “ego” boundary.

The second tact of movement — return to the real contact with the partner, but not for experiencing the lost merger, but for awareness and isolation of differences between oneself and the partner (*I am different; I can perceive my own singleness, being with this individual, remaining, nevertheless, my own self*).



In this case the work of the counselor (behavioral therapist) is defined by two goals:

1. Assistance in restoration of the self, violated by boundaries merger, on the one hand;
2. Support of the client's intention to return, on the other hand. We believe it is important to leave it at that, which in this case serves as support for the client.

The second loop phenomenon might provoke a strong feeling of guilt, experiencing manipulative character of one's intentions regarding the former partner. *This is why the counseling should fall into the work with the client's feelings and the work, connected with understanding the need to return.* The work with the client's feeling will make him/her understand the guilt formation mechanism, when the individual leaves the merger. The feeling of guilt occurs when

the client's attitude changes and he/she starts to focus on the own needs rather than on the needs of the partner. This new experience should be supported and assimilated, and the process of going through the experience in question forms the psychological counseling content [2].

The understanding suggests that the counselor must direct the client's efforts at understanding the personal meaning, which is behind the intention to return, in a wider context of the need to acquire autonomy.

It should be noted that the individual's constructive experiences of separation leads to gaining *specific meta-experience, which enables this person to live through similar situations in a more conscious and less traumatic way.*

### References:

1. Zhedunova L. G. Posisoev N. N. Modern family: Target for psychological counseling Yaroslavl Pedagogical Journal. Human Sciences. –2014, № 2, P. 223–227.
2. Zhedunova L. G. Posisoev N. N. Transformation of crisis state in the process of experience. Journal of Yaroslavl Demidov State University. Human Sciences. –2014, № 4.
3. Perls F., Goodman P. Gestalt Therapy. Moscow: All-Humanities Research Institute, 2001.

## Section 5. Other fields of Education

*Dvadnenko Aleksey Vladimirovich,  
Russian State Social University, PhD of Pedagogic  
E-mail: aleksej-dvadnenko@yandex.ru*

*Soldatova Olga Danilovna,  
Russian State Social University, PhD of Psychology,  
Professor Assistant  
E-mail: odsoldger@yandex.ru*

*Sukhoveeva Natalia Demianovna,  
Russian State Social University, PhD of Pedagogic,  
Professor Assistant  
E-mail: nataliasukhov@mail.ru*

### **Problems of the realization of the inclusive education in modern Russia: the psychological and pedagogical aspects**

**Abstract:** The psychological and pedagogical aspects of inclusive education in the Russian Federation through the introduction of innovative scientific approaches are examined in the article.

**Keywords:** inclusive education, efficiency, students with disabilities.

*Двадненко Алексей Владимирович,  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Российского государственного социального университета,  
E-mail: aleksej-dvadnenko@yandex.ru*

*Солдатова Ольга Даниловна,  
кандидат психологических наук, доцент  
Российского государственного социального университета  
E-mail: odsoldger@yandex.ru*

*Суховеева Наталья Демьяновна,  
кандидат педагогических наук, доцент  
Российского государственного социального университета  
E-mail: nataliasukhov@mail.ru*

### **Проблемы реализации инклюзивного образования в современной России: психолого-педагогические аспекты**

**Аннотация:** В статье рассмотрены психологические и педагогические аспекты инклюзивного образования в Российской Федерации путем внедрения новаторских научных подходов.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, эффективность, учащиеся с ограниченными возможностями.

В настоящее время в России отмечается тенденция к увеличению количества учащихся образовательных учреждений, имеющих ослабленное

состояние здоровья, в их числе и детей с тяжелыми медицинскими показаниями, которым необходимы специальные условия для полноценно-

го обучения. Как свидетельствуют источники российского здравоохранения, около 6,5 млн. человек, половина всех учащихся общеобразовательных школ страны [5, 215–218], проходят ежегодное санаторное лечение. Именно в специализированных детских круглогодичных санаториях, где, как известно, учебный процесс рационально сочетается с процессом лечения, созданы наилучшие условия для всестороннего образования детей. Анализ практики показывает, что период восстановительного лечения в детских санаториях имеет разную продолжительность, как правило, от 21 дня, 2–3 месяцев и до полугода, в зависимости от заболевания ребенка. После прохождения курса реабилитационного лечения учащиеся с тяжелыми медицинскими показаниями оказываются в постоянной образовательной среде и проблема степени успешности их включения (инклюзии) в учебный процесс совместно со здоровыми одноклассниками актуализируется.

В авторском понимании, очевидно, что означенная проблематика имеет глубокие социальные, психолого-педагогические, экономические, наконец, ментальные основания. Согласно достаточно распространенному среди педагогической общественности мнению, школьники с тяжелыми медицинскими показаниями должны обучаться на индивидуальной основе на дому или в специальных коррекционных школах различного типа и вида. Вместе с тем, никем не ставится под сомнение необходимость полноценной социализации данной категории детей на протяжении всей их жизни. Для достижения заявленной гуманистической установки учащиеся, имеющие серьезные отклонения в развитии, не должны чувствовать себя неполноценными людьми, воспитываться вне общества. Тогда каким же образом представляется возможным решить данную задачу, если они будут намеренно исключаться из участия в общеобразовательной жизни со здоровыми сверстниками? Такой подход обнажает явное противоречие между теоретическими установками в области инклюзивного обучения и их реализации в образовательной практике.

Какие же главные трудности в реализации инклюзивного образования испытывают основные субъекты школьной жизни: учащиеся и учителя?

Анализ практики показывает — обучаемые, имеющие значительные психофизические отклонения в развитии, вынуждены не только прилагать предельные для них интеллектуальные усилия для усвоения программного материала, но и «отвоевывать» себе право быть полноценными участниками школьной жизни. С одной стороны, они испытывают внутреннее напряжение, пытаясь не отстать в учебе, с другой — внешние воздействия со стороны одноклассников и их родителей, не всегда воспринимающих их в качестве равных. Как результат — между детьми быстро формируется «полоса отчуждения», которую не просто преодолевать, даже используя передовые образовательные технологии при прекрасном материально-техническом и дидактическом оснащении школы. Управленческий состав школ, в которых в обычных классах совместно обучаются и ученики с серьезными психофизическими заболеваниями, заранее просчитывают педагогические риски [6, 97–99], выстраивают превентивную образовательную стратегию, нацеленную на оптимизацию учебно-воспитательного процесса для данной категории учащихся. Важно понимать, что любая педагогическая концепция будет жизнеспособна, если педагогический коллектив будет иметь положительные мотивационные установки для ее реализации. Следовательно, приступив к инклюзивному обучению, педагогов необходимо убедить в правильности выбранного пути, совместно с ними «прочертить» оптимальную образовательную траекторию, сплотить в коллектив единомышленников, вооружать специальными знаниями и предоставить широкие возможности к самореализации.

Демонстрация положительных достижений в социализации данной категории учащихся со стороны управленческого состава школы коллегам, родительской общественности, вышестоящим органам управления образования позволяет придавать новый импульс инновационным преобразованиям школьной среды, нивелировать скептицизм сомневающихся. Поэтому наличие высокого управленческого мастерства является обязательным условием к решению обозначенной проблемы. Непосредственный выбор методов, форм и средств реализации инклюзивного об-

разования в конкретной школе обусловлен следующими факторами: уровнем управленческой культуры, педагогического мастерства, финансово-экономическими возможностями, контингентом учащихся, социальным запросом, особенностями региона и др.

С учетом сложной экономической и социально-демографической ситуации в России актуальной является и проблема дальнейшего развития инклюзивного образования в высшей школе.

Построение и осуществление учебно-воспитательного процесса при оптимальной его приемственности средней и высшими школами является основополагающим принципом здоровьесберегающего образования. Вчерашние школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ставшие студентами, вынуждены сталкиваться со знакомыми им проблемами в новой для них социально-образовательной среде: отсутствием гибкого учебного графика, эффективной системы дистанционного обучения [7, 78–79], недостаточным количеством специальным образом подготовленных преподавателей и, как следствие, учебными перегрузками.

Инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем субъектам образовательного пространства вуза. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует чрезвычайного напряжения сил — интеллектуальных и психологических ресурсов личности, от студентов, имеющих здоровье, — толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть проверяет их на предмет человечности и этики. Преподавателям, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ, необходимо выстраивание образовательного маршрута на основе использования знаний специальной психологии о психолого-педагогических закономерностях развития личности.

Как показывают данные исследований лаборатории проблем развития личности лиц с ОВЗ ИПИО МГППУ, сочетание затруднений, порождаемых биологическими предпосылками развития (ОВЗ) и затруднений, порождаемых социальными (особенно микросоциальными) контекстами, создает колоссальное давление на личность; единственными ее ресурсами оста-

ются личностные ресурсы, на которые ложится особая нагрузка [3, 69].

В литературе имеются противоречивые данные об особенностях учащихся с ОВЗ. Так, В. А. Мамот приводит данные, касающиеся ситуативной и личностной тревожности у лиц, имеющих ограничения по зрению [4, 96–97]. Показано, что различия с контрольной группой здоровых учащихся в отношении абсолютной выраженности этих показателей недостоверны. Основные различия, как отмечает автор, обнаружены в отношении типов реагирования на свое заболевание. В группе инвалидов по зрению доминирует неврастенический тип реагирования — 23,5%, в то время как в контрольной — всего 15%. Легкое депрессивное состояние диагностируется у каждого второго респондента с ограничениями по зрению: в контрольной группе — у 40%, при этом серьезная депрессия диагностируется у 10,5% респондентов с ОВЗ. Автор указывает на такие эмоциональные переживания инвалидов по зрению как: состояние угнетенности, подавленности, страха, тревоги, которые мешают адаптироваться, ломают привычные жизненные стереотипы, порождают состояние эмоционального дискомфорта и выраженный хронический стресс. Главное для учащихся с ОВЗ — это развитие социального интеллекта, овладение способами эффективного взаимодействия с другими людьми, полноценное включение в социум. Главными проблемами являются эмоциональные: тревога, депрессия, трудности выражения своих эмоциональных состояний, импульсивность, трудности при необходимости быстрого и гибкого реагирования в нестандартных ситуациях.

Данные, которые приводятся в работе Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой и Д. А. Лентьева, говорят о противоположных тенденциях у студентов, обучающихся в условиях инклюзивного образования, которые по основным личностным показателям (осмысленность жизни, жизнестойкость, толерантность к неопределенности) не отличаются от здоровых сверстников [1, 11–16]. Отличие составляет личностная характеристика «ощущение субъективного благополучия», уровень развития которой значительно ниже у студентов с ограниченными возможно-



стями здоровья. У таких студентов эффективно работают компенсаторные механизмы, что позволяет им осваивать учебную программу практически наравне со здоровыми. Однако так как цена поддержания такого равенства для них порой чрезвычайно высока, такие студенты более уязвимы, требуют большего такта и внимания при работе с ними. В то же время обучение наравне со студентами без отклонений в развитии дает им силы, веру в себя и оптимизм, хотя и предъявляет повышенные требования к их интеллектуальным, физическим и психоэмоциональным ресурсам.

«Некоторые личностные ресурсы развития студентов с ОВЗ находятся на более высоком уровне, чем у их «условно здоровых» сверстников, что мы связываем с их большей востребованностью, необходимостью и, соответственно, тренированностью» — отмечает Д. А. Леонтьев, говоря о предварительных результатах исследований, проведенных лабораторией ИПИО МГППУ [3, 70]. В первую очередь речь идет о тех ресурсах, которые связаны со сложной деятельностью по решению задач, которые им не удастся решить простыми, шаблонными способами. Универсальный тезис, что решение жизненных задач и развитие личности представляет собой трудоемкую работу, для молодых людей с ОВЗ наполнен весьма конкретным содержанием: для них решение даже обычных повседневных шаблонных ситуаций требует мобилизации многих ресурсов. А условно здоровыми студентами этот тезис нередко воспринимается как общие красивые слова, лишённые для них конкретного смысла, а проблемы, в том числе психологические, часто решаются ими благодаря использованию стереотипных приемов защиты и совладания.

У лиц с ОВЗ психологическое благополучие в большей степени зависит от наличия социальной поддержки и удовлетворенности ею, чем у условно здоровых (УЗ); психологическое благополучие в большей степени зависит от выраженности личностных ресурсов саморегуляции, чем у УЗ; потребность в социальной поддержке более выражена, чем у УЗ. При этом она не всегда адекватно осознана и не любая форма социальной поддержки может эту потребность удовлетворить. Может доминировать либо стратегия преимущественной

опоры на социальную поддержку, либо стратегия преимущественной опоры на личностные ресурсы саморегуляции как главные ресурсы компенсации ограниченных возможностей здоровья. Это зависит, прежде всего, от доступности ресурсов социальной поддержки. У лиц с ОВЗ более выражены, чем у лиц УЗ, эффекты посттравматического роста, которые играют роль ресурса совладания с трудной ситуацией. Под посттравматическим ростом понимаются парадоксальные эффекты позитивных изменений определенных аспектов личности под воздействием травматической ситуации. Такие эффекты наблюдаются не вместо негативных изменений, характерных для ПТСР, а одновременно с ними, и в состоянии компенсировать большую часть негативных последствий травмы [2, 78–79].

Посттравматический рост наблюдается у меньшей части людей, попадающих в психотравмирующую ситуацию. Возможно, он является следствием принятия вызова этой ситуации в виде готовности к осуществлению внутренней работы. Сказанное выше развивает взгляд на психологическую ситуацию лиц с ОВЗ как на ситуацию. Сказанное выше развивает взгляд на психологическую ситуацию лиц с ОВЗ как на ситуацию постоянной готовности к осуществлению внутренней работы, постоянного решения человеком с ограниченными ресурсами жизненных задач и преодоления ситуации ограниченности этих ресурсов.

Качественное полноценное образование детей с ОВЗ реально лишь в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие специфику учебной деятельности различных категорий обучаемых с ОВЗ, а также их возможности передвижения, общения, социального поведения. В связи с этим наиболее важным является готовность всех звеньев образовательных учреждений меняться и вести поиск ресурсных, не столько внешних, сколько внутренних, возможностей, которые, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечить достижение поставленных целей.

Таким несомненным ресурсом может являться организация социально-педагогического сопровождения всех участников процесса инклюзивного образования.

Сопровождение, обусловленное целями, задачами и спецификой инклюзивного образования, включает следующие основные направления: учебно-методическое, диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее и социально-реабилитационное. Несомненно, что процесс создания инклюзивной среды должен строиться на инновационной проектной основе. Современное движение за качественное обновление образования не только предполагает, но и научно доказывает необходимость использования образовательного проектирования как инновационного процесса в области педагогики.

Использование заложенной в проектировании технологии управления позволяет выбрать оптимальную стратегию развития, обновления

и увязать произошедшие изменения так, чтобы получить максимальный для этих возможностей результат. Поскольку переход к желаемому конечному результату (создание инклюзивной образовательной среды) — длительный процесс, необходимо зафиксировать промежуточные состояния, оценить их результативность, что и обеспечивает управленческая функция проектирования.

Таким образом, решение проблемы повышения эффективности инклюзивного образования в учебных заведениях современной России видится в консолидации усилий государства и общества путем внедрения в практику инновационных научных подходов. В этой связи, несомненно, ценным является опора на богатый европейский опыт инклюзивного обучения детей.

### Список литературы:

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьев Д. А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы II Международной научно-практической конференции. Часть 2. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». – Кисловодск: СевКавГТУ, 2009. С. 11–16.
2. Алехина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. С. 104–116.
3. Леонтьев Д. А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: ИПИО МГППУ, 2011. С. 69–71.
4. Мамот В. А. Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов с нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 95–104.
5. Россия в цифрах, 2011. Крат. стат. сб./ Росстат – М, Р76, 2011; Здоровоохранение в России, 2009. Стат. сб./ Росстат. – М. 3-46, 2009. С. 215–218.
6. Суховеева Н. Д. Педагогический риск образовательных стратегий. В сборнике: «Научный поиск в современном мире». Сборник материалов 7-й международной науч.- практ. конф. Махачкала, 2014. С. 97–99.
7. «Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья». Научно-методический сборник: материалы и итоги работы ВНИК, Ставрополь, 2013. С. 78–79.

## Section 6. History of Education

*Berezivska Larysa Dmytrivna,  
the Head of V. O. Sukhomlynskyi State Scientific  
and Pedagogical Library of Ukraine,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
E-mail: usip-berezivska@mail.ru*

### **Principle of Individual Approach to Pupils in Oeuvre of the Ukrainian Teacher Yakiv Chepiha (1875–1938)**

**Abstract:** The article deals with the ideas of the famous Ukrainian teacher, psychologist and public figure Y. Chepiha (1875–1938) about the individual approach towards a child in connection with other principles of school education. These ideas are topical in the course of the development of person-oriented educational system in Ukraine.

**Keywords:** Y. Chepiha, school education, individual approach towards pupils, Ukrainian pedagogical idea.

Proclamation of Ukrainian independence influenced state-building and intensive reform of educational system taking into consideration European standards; that is why Pedagogics pays great attention to searching for new forms of educational process organization which have to take into account various mental abilities, bents and interests of pupils. Taking into account this fact the ideas of famous teachers of the past are popular nowadays. Socio-political changes in Ukraine at the beginning of 1990s gave an opportunity to study the works of those teachers whose life and activities were unknown to people during Soviet period. Yakiv Feofanovych Chepiha (1875–1938) is one of such teachers. The ideas of a prominent teacher, psychologist and public figure influenced greatly the development of pedagogical science of Ukraine. Now his name has been returned to the scientific space. However, he was a famous teacher in Ukraine as well as abroad.

Historiographical review shows that various aspects of Y. Chepiha's scientific and pedagogical works and his life were studied by contemporary scholars (L. Berezivska, I. Zaichenko, V. Marochko, O. Sukhomlynska etc.). Y. Chepiha's pedagogical ideas and educational activities are described in some dissertations (L. Nikolenko, 2000; O. Shcherbakova,

2009; N. Bohdanets-Biloskalenko, 2015). The aim of our article is to reveal Y. Chepiha's ideas concerning individual approach towards a child in connection with other principles of school education.

No doubt, Y. Chepiha's works are very important and it is necessary to study them more. He prepared more than 150 works. Being a teacher as well as a scientist he studied the problems of Pedology, theory of teaching and education of young learners in particular, methods of teaching some subjects and history of education. He prepared textbooks for primary schools and adult education, teachers' guides, books for pre-school education, children's libraries etc.

We shall pay attention to Y. Chepiha's ideas who had to live and work during the period of different socio-political conditions (the Empire period, the Ukrainian revolution period, the Soviet period). We shall analyse those ideas which are connected with an individual approach towards pupils.

Y. Chepiha, the famous Ukrainian teacher, psychologist and public figure, sharply criticized the Royal school system in his article "Socialization of popular schooling" (1917): "There is coercion, disregard towards natural and legal demands, darkness prevails everywhere. There was no popular schooling as well as public schools. There were just



public houses where formal programs were used and bureaucratic clerks, who were not bothered with child's feelings and people's right to education, worked" [4, 146]. He developed this idea in his article "Obsolete school forms and new socialist labour school-commune" (1919); he characterized negatively "the class and imperialist policy" of tsarism, which "turned a school into hell, where people's soul was boiled in landowner-bourgeois and patriot-oriented kettle; and pupils were not treated as individuals and many-sided personalities, they were treated as if they were of the same appearance and height" [1, 206–207]. Y. Chepiha expressed an opinion that "the Russian-Ukrainian revolution» (let us assume that he meant the October Russian revolution of 1917 and the Ukrainian revolution (March 1917 — April 1918) ruined "the house of cards of scholastic school", and "equality, brotherhood, public work were introduced into schools and the attention was paid to a child's life" [1, 208]. According to the teacher's idea the new school system should not cultivate class principle; it should develop the nature of a child with all his habits and instincts" [1, 207].

The analysis of Y. Chepiha's works indicates that he considered the individual approach to a child in connection with other principles of school education, without which it was impossible to realize this approach. In general, Y. Chepiha, describing school education as a class one during the period of tsarism (division of education for poor and rich people), argued that all social classes should be educated and education should be compulsory [4, 147]. He was against class differentiation [7, 134].

Y. Chepiha considered free primary and secondary education (studying, textbooks and meals) to be the main principle of school education because the individualization of education depends directly on it. School education should not depend on the parents' income [4, 148–149]. Arguing for the principle of a secular school education, the teacher assured that "freedom of conscience gives parents the right to bring up their children according to the religion they practice", i. e. he suggested a differentiation approach for the realization of this principle [4, 151]. Y. Chepiha interpreted the principle of nationalization of school education as

an equal right of all nationalities to be educated in their native language.

Y. Chepiha defined some drawbacks of tsarism scholastic school ("it was inactive and passive, routine and conservative one"); the biggest drawback lies in the fact that such kind of school was "indifferent to the individuality of a child". That is why the teacher considered the school should be based on labor principle, i. e. "a child should study while working and work while studying" and therefore the school needs new forms, methods and techniques [3, 168–170].

Y. Chepiha developed the idea of free school (i. e. "combination of education and nature of a child") in the Teachers' brochure called "Free school, its ideas and their practical realization" (1918). He argued for "taking into consideration the individual intellectual bents of a child" for the benefit of his moral development, because "childhood is the most productive period for specific ideas and for the preparation of assimilations using given facts" [2, 156–157]. He was convinced favourable conditions for the realization of "children's bents and desires" should be created at schools, and that is why pupils "should choose those subjects they like best of all among those they are offered by teachers" [2, 158]. This fact affirms that the teacher grounded pupils should be educated taking into account their individual abilities and interests.

It is significant that the teacher studied foreign experience thoroughly. Thus, analysing teaching experience of Western Europe and America, school in Bierges A. Faria (Belgium) in particular, Y. Chepiha pointed out positive aspects of school activities. The school programme was based on "the mental development of a child", its "needs, desires and interests" [5, 189]. One of the interesting forms of realization of an individual approach to a child was moving class, i. e. division of pupils according to their abilities and knowledge. One and the same pupil was able to attend different forms depending on the subjects. For example, he was able to attend the French lessons in the 6th form, the English lessons in the 5th form, arithmetic in the 4th form. It is important that the school programme was not fixed and could be changed. The pupils studied according to trimester system, i. e. they studied definite subjects during appropriate season. For



example, pupils were taught Zoology and Botany in spring and summer.

As Y. Chepiha wrote, general education at school was adapted to individual abilities and needs of a child, and they were taught professional specialization from a certain age. Pupils and subjects were divided into four categories: preparatory group (children aged 7–10 years), general group (children aged 11–14 years), senior group (pupils aged 15–17 years), special group (pupils aged 17–19 years). It is interesting that the age criterion was relative and was changed depending on the abilities [5, 190]. Lectures differed from the traditional ones: they were given in different places and had to demonstrate the result of individual efforts of pupils and collective work with a teacher (joint plan; collection of factual material by means of observation, experiments, verification etc.; a written presentation of material). Teachers used active training methods (preparing and reading essays by pupils for other pupils and parents, the organization of excursions by responsible pupils). Grade system was also built on an individual approach: academic achievements of pupils and their participation in public life were assessed every three months by teachers, the pupil himself and his schoolmates; point assessment was used in order to compare the pupil's results with his own previous results. Y. Chepiha noted, that a class register contained points and “numerous psychophysical observations concerning child's abilities, handwork, moral and mental qualities, subjects, the causes of backwardness or great success etc.” [5, 191]. Taking into consideration this, the teacher paid attention to the necessity of “fair assessment of child's abilities” while comparing assessment system in Imperial Russian and Belgian schools.

On the basis of analysis of A. Faria school activities Y. Chepiha pointed out ideas popular for school education of those days: connection between school and environment, coeducation, free and creative training of children at school without force, creative activities of teachers, interests of a child are of primary importance in the cause of educational process [6, 199]. In our opinion, this fact indicates that this is Y. Chepiha who showed many teachers the experience of educational process on the basis of 1) external (within a school) differentiation according to the following criteria: ability to study (arranging of students into classes according to abilities), planning of profession orientation in adult life (professional specialization according to groups at the fourth stage of studying) and 2) internal (within a class) differentiation according to the level of learning (doing tasks of different complexity individually or collectively, a particular teacher's help etc.).

Thus, the analysis of Y. Chepiha's works showed that he started working at the new humanistic model of school education at the beginning of the 20th century; according to which the individual approach to a child should be a central one among other principles. The individual approach helped to study and discover talents, abilities and interests of each child in the process of different activities. The teacher considered this approach to be an integral basis of educational process at school. Y. Chepiha's ideas are important nowadays in the cause of the development of person-oriented educational system in Ukraine. We have not presented all aspects of the mentioned problem in our article; therefore the comparison of Ukrainian teachers' ideas of that period concerning individualization of teaching should be made. We shall write about it in our further publications.

### References:

1. Чепіга Я. Ф. Віджилі форми старої школи й нова трудова соціалістична школа-комуна/Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: навч. посіб./упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська//Ін-т педагогіки АПН України. –Х.: ОВС, 2006. –328 с. –С. 206–208.
2. Чепіга Я. Ф. Вільна школа, її ідеї й здійснення їх у практиці//Там само. –С. 156–158.
3. Чепіга Я. Ф. До трудової вільної школи!//Там само. –С. 167–172.
4. Чепіга Я. Ф. Соціалізація народної освіти//Там само. –С. 146–155.
5. Чепіга Я. Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія)/Чепіга Я./Вільна українська школа (ВУШ). –1918–1919. –№ 1–3. –С. 184–191.

6. Чепіга Я. Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія)/Чепіга Я.//ВУШ. –1918–1919. – № 4–5. – С. 191–199.
7. Чепіга Я. Школа й освіта на Україні/Я. Чепіга//ВУШ. – 1918–1919. – № 8–9.– С. 132–143.

## Section 7. Information Technology and Education

*Aukhadiyeva Zauresh,  
Technologische Universität Almaty,  
Kandidatin der philologischen Wissenschaften  
E-Mail: zauresh.59@mail.ru*

### Informations- und Kommunikationstechnologien im Deutschunterricht

**Abstract:** Nowadays information and communication technologies (ICT) play an important role in improving the quality of foreign language teaching. Innovative teaching with digital media can enhance a stronger focus on self-regulated learning as well as an increased efficiency in the perception of the subject matter.

**Key words:** information and communication technologies, digital media, teaching, quality, project.

Heutzutage spricht und schreibt man öfters über die Innovationstechnologien beim Erlernen der Fremdsprachen. Dabei wird den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eine zentrale Rolle für die Qualitätsverbesserung des Fremdsprachenunterrichts beigemessen, denn innovativer Unterricht mit digitalen Medien kann zu einer stärkeren Orientierung auf ein selbstreguliertes Lernen, sowie auch zu einer größeren Effektivität bei der Wahrnehmung des Lernstoffes führen [1, 150]. Im Rahmen des vorliegenden Artikels will ich die Vorteile des bestimmten Mediums Internet im Deutschunterricht und zwar didaktische Aspekte eines Interneteinsatzes vorzeigen. Die Möglichkeit der Internetnutzung der Länder ist unterschiedlich. Statistiken sind vor allem dann interessant, wenn man die Entwicklung eines bestimmten Mediums, in diesem Falle des Internets, über einen gewissen Zeitraum beobachten und vergleichen möchte. 3 Milliarden Menschen der Welt sind Internetexplorer. Laut dem Bericht der UN-Kommission (<http://ru.wikipedia.org/2013> Juni) und der Internationalen Telekommunikation nimmt Island den ersten Platz ein, dort hat 95% der Bevölkerung Zugang zum Internet, danach kommen Niederlande 90,72%, Grossen Erfolg hat Deutschland, 83% der Bevölkerung nutzt das Internet. Diesen Vorteil hat man in den USA, d. h. die Zahl der Internet-Nutzer macht 78,10% aus, in Kasachstan –58,82%,

in Russland — 46,70%, und China — 71,50% der Bevölkerung nutzt das Internet.

Am Anfang des Studienjahres haben wir an der Almataer Technologischen Universität eine Pilotgruppe gebildet, die aus 15 Studenten der Fachrichtung „Nahrungsmittelindustrie“ bestand, die Deutsch als zweite Fremdsprache vertieft lernten. Diese Studenten haben in der Schule Englisch gelernt und als zweite Fremdsprache haben Sie Deutsch gewählt, denn Sie wissen, dass sie mit guten Deutschkenntnissen in Deutschland, Österreich ihr Studium fortsetzen, an verschiedenen Stipendienprogrammen teilnehmen, einen Doppelabschluss bekommen können und diese Gründe motivieren, um deutsche Sprache zu lernen. Ausserdem gibt es in Kasachstan viele deutsch-kasachische Joint Ventures, wo die Studenten ihr Betriebspraktikum machen können. Am Ende des Semesters machten die Studenten statt der traditionellen Prüfung eine Projektarbeit mit Hilfe des Internets.

„Die Rolle der Projekte im Unterricht ist riesengross. Das Projekt wird heutzutage eine notwendige Arbeitsform jeder kreativen Stunde. Projekte ermöglichen die Anwendung und die Erweiterung der Sprachkenntnisse. Die Schüler/innen verbessern ihre Fertigkeiten, festigen Wortschatz und Grammatikstrukturen und lernen den Umgang mit Computer und Wörterbuch. An einem Projekt kann man manchmal ohne Computer arbeiten, aber es

gibt auch Projekte, die nur dank dem Internet erfüllbar sind. WWW-Projekte sind populär und beliebt sowie bei den Schülern, als auch bei den Lehrern, weil der Lehrer sich bei solcher Arbeitsform ein bisschen ausruhen kann“ [2, 1].

### **Zielgruppe: Studenten mit Deutschkenntnissen der Niveaustufen B1**

Bevor die Internetprojekte als solche besprochen werden, gehe ich hiermit auf die organisatorischen Rahmen eines Internetprojektes ein. Zu den organisatorischen Rahmen gehören vor allem:

- Zielsetzung
- Arbeitsplanung
- Projektrealisierung
- Präsentation des Projektes

Da das Thema «Nahrungsmittel» umfanglich ist und mit dem Fachgebiet der Studenten eng verbunden ist, bietet es den Studierenden neue Sprachkenntnisse im Bereich der Nahrungsmittelindustrie zu erwerben und entsprechende Sprechfertigkeiten zu entwickeln.

### **Internetprojekte im Deutschunterricht**

**Zum Thema: „Nahrungsmittel. Konditoreiwaren.“ Konditoreifabrik „Rachat“**

#### **I. Zum Einstieg in das Thema werden folgende Aufgaben erfüllt:**



#### **1. Schauen Sie sich die folgenden Bilder an und antworten Sie auf die Fragen:**

- Was ist darauf dargestellt?
- Was assoziieren Sie mit den Bildern?
- Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach das Dargestellte?
- Haben Sie dieses Bild irgendwo gesehen?



- Erkennen Sie das Markenzeichen?

#### **Zielsetzung:**

- Vermittlung der WWW-Recherchekompetenz;
- Vermittlung der digitalen Kompetenz;
- Vermittlung der sozialen, kognitiven und interkulturellen Kompetenzen durch die Gruppenarbeit;
- Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im virtuellen Raum.

#### **Arbeitsplanung**

##### **Etappen der Projektarbeit:**

Etappe 1: Die Gruppe wird in kleinere Arbeitsgruppen (mit je 3–4 Studenten) geteilt.

Etappe 2: In den Arbeitsgruppen werden Ziele (Feststellung der Interessen der Gruppen), Aufgaben, Zeitpläne (3 Wochen für die Vorbereitung der Internetprojekte) besprochen und abgestimmt (mithilfe des Lehrers). Während der ganzen Arbeit werden Glossarien (die für die Recherche wichtig sind) gegeben.

Etappe 3: Zu bestimmten Aufgaben werden WWW-Recherchen (die Homepage von „Rachat“: <http://www.rakhat.kz>; [www.cgaa.kz/i](http://www.cgaa.kz/i)) [www.BabyBlog.ru](http://www.BabyBlog.ru) durchgeführt.

Etappe 4: Anhand der gesammelten Informationen eine Präsentation über die Konditoreifabrik „Rachat“ wird durch Power Point gemacht.

- Welchem Unternehmen gehört es?
- Was wissen Sie von diesem Unternehmen?
- Was produziert es?
- Wissen Sie etwas von der Geschichte des Unternehmens?
- Was bedeutet das Wort „Rachat“?
- Welche Sprichwörter oder Sprüche, Weisheiten und Aphorismen, stehende Wortverbindungen mit dem Wort „Rachat“ („Paxat“) kennen Sie? Wenn einige Fragen offenbleiben, sollen sich die Lerner sie merken bzw. herausschreiben und bei der Internet-Recherche Antworten darauf suchen.



**2. Gehen Sie in einen Supermarkt und schauen Sie sich nach Produkten des Unternehmens „Rachat“ um.**

— Was fällt Ihnen dabei auf?

— Kaufen Sie oft Produkte von „Rachat“? Ja oder nein? Und warum?

**3. Kommentieren Sie.**

**4. Machen Sie unter Ihren Bekannten und Verwandten eine kleine Umfrage über die Produkte von „Rachat“?**

Fragen werden von jeder Arbeitsgruppe frei erstellt, die Umfrage kann in der deutschen Sprache durchgeführt werden, das bedeutet, die Studenten gehen in die anderen Hochschulen, Schulen, Gymnasien, Botschaften, Organisationen, Joint ventures, wo Deutsch unterrichtet oder gesprochen wird. Kommentare zu den Ergebnissen werden im Seminarraum präsentiert.

**5. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Gesunde Ernährung“ und in welchem Zusammenhang steht er mit dem Unternehmen „Rachat“? Lesen Sie folgenden Text und suchen Sie eine Antwort auf die Fragen.**

Was genau braucht unser Körper wirklich — und wie viel davon? Wichtig ist die richtige Zusammensetzung von Makro- und Mikronährstoffen. Ernährung und Leben. Wie wir essen, hat Auswirkungen darauf, wie wir leben. Gesunde Ernährung orientiert sich an dem, was unser Körper gerade braucht, um optimal zu funktionieren. Und das ist bei Kindern anders als bei Erwachsenen und wieder anders bei

Senioren. Bestimmte Nährstoffe beeinflussen, ob unser Haar glänzend, unsere Nägel fest und unsere Haut gesund aussehen. Was wir essen, wirkt auf unsere Leistungsfähigkeit, mental wie körperlich. Man sagt, jedem Organ seine Nahrung. Ob Haut, Herz, Gehirn oder Leber: Jedes Organ in unserem Körper hat seine eigene Funktion. Um diese optimal zu erfüllen, braucht es täglich eine Vielzahl an Bau-, Schutz- und Funktionsstoffen. Dabei hat eine Leberzelle aber durchaus andere Ansprüche an ihre Ernährung als beispielsweise eine Nierenzelle. Zum Beispiel die „Lieblingsgerichte“ des Herzens sind Zwiebel, rote Früchte, Brokkoli, L-Carotin, 15–20 Gramm braune oder auch mal schwarze Schokolade. Vor diesem Hintergrund kann „Rachat“ dem Verbraucher ein kompetenter und verlässlicher Partner für sein zentrales Anliegen sein. Und in den gesunden Rezepten für Snacks finden Sie braune schwarze Schokolade von „Rachat“.

**6. Könnten Sie beim Essen auf Genuss verzichten, um sich gesund zu ernähren und fit zu sein? Sprechen Sie darüber mit Ihren Kollegen als zukünftige Technologen.**

**7. Schreiben Sie eine E-Mail, wo Sie einige Tipps für die Menschen geben, die sich fitter und besser fühlen möchten.**

**8. Suchen Sie einige Sprichwörter oder Redensarten aus, über die man diskutieren könnte. Formulieren Sie Fragen, bereiten Sie Argumente und Gegenargumente vor und führen Sie eine Diskussion (im Rahmen Ihrer Großgruppe) durch.**

**II. Durchführung der WWW-Recherche**

Die Lerner besuchen die Homepage von <http://www.rakhat.kz>; und suchen nach Informationen über die Firma zu folgenden Stichpunkten:

- Geschichte des Unternehmens,
- Unternehmensstruktur,
- Schlüsselzahlen (Umsatz, Mitarbeiterzahl usw.),
- Sortiment (Produktkategorien und die bekanntesten Marken),
- Standorte (in Kasachstan und im Ausland),
- Berufs- und Karrieremöglichkeiten.

Die Lerner können auch andere Aspekte der Tätigkeit der Firma untersuchen, für die sie sich interessieren. Am besten sollten die Aufgabenbereiche unter den Arbeitsgruppen verteilt werden, sodass

jede Gruppe sich auf das konkrete Material konzentrieren könnte. Die Lerner informieren sich über Niederlassungen in ihrem Heimatland und suchen nach Stellen- und Ausbildungsangeboten bei „Rachat“ auf der Seite: <http://www.rakhat.kz>;

Die wichtigsten Informationen werden zusammengefasst, abgespeichert und stichwortartig in Lerntagebücher eingetragen.

Ich möchte diesen Artikel mit dem Zitat von Renate Schulz-Zander enden. „Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere die E-Mail-Kommunikation und das Web, nehmen eine tragende Rolle ein, um Kooperationen zu ermöglichen. Das Internet dient dazu, Kontakte herzustellen, Unterrichtsprojekte zu organisieren, gemeinsam

zu arbeiten, eine gemeinsame Wissensbasis und damit geteiltes Wissen herzustellen, Arbeitsprodukte gemeinsam (kollaborativ) zu entwickeln und auszutauschen. Bei einer Zusammenarbeit mit externen Partnern zeigt sich häufig eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft bei den Lernenden. Kompetenzen werden teilweise gebündelt, die Lehrperson kann phasenweise ihre Expertenrolle abgeben und wird partiell selbst zum Lernenden. Durch den Austausch

mit anderen können Lehrpersonen eine Erweiterung ihrer pädagogischen und fachlichen Kompetenz erfahren. Oft kommt es auch zu örtlichen und zeitlichen Veränderungen in der Lernorganisation.“ [3, 450]. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) können effektiv eingesetzt werden, wenn die Lernziele des Unterrichts richtig verfolgt werden und die Stunde logisch geplant und didaktisiert wird.

### Referenzen:

1. Аухадиева З. Ж. Die Rolle der digitalen Medien. Материалы международной конференции Астана, 2010 стр. 150–155.
2. Дудинская Р. WWW-Проекты im Deutschunterricht als Methode der Kreativitätsentwicklung der Lernenden. Интернет издания для учителя. 2014–2015.
3. Schulz-Zander, R. (1998). Lernen in der Informationsgesellschaft. In J. Keuffer, H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.). Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998, 407–422.
4. <http://www.rakhat.kz>
5. <http://www.cgaa.kz/i> [www.BabyBlog.ru](http://www.BabyBlog.ru)
6. <http://ru.wikipedia.org/2013> Juni

*Turasheva Ardak Muratovna,  
Eurasian National university named after L. N. Gumilev,  
master student, the Faculty of Philology  
E-mail: ardak28@mail.ru*

*Temirbulatova Ainura Nurlanovna,  
Eurasian National university named after L. N. Gumilev,  
master student, the Faculty of Philology  
E-mail: ainuro4ka90@mail.ru*

*Ekibaeva Ninel Amanturliевна,  
Eurasian National university named after L. N. Gumilev, associate professor  
E-mail: ekibaeva@yandex.ru*

*Niyazova Aigul Esengeldievna,  
Eurasian National university named after L. N. Gumilev, associate professor*

## The use of interactive technologies in teaching English children with developmental disabilities

**Abstract:** The article discusses the methodology of teaching English children with the use of computer technology. The result of the use of new interactive technologies as a way of motivating children enrolled in remedial classes is easier, free and fast, and the course of the student's educational activity relieves fatigue (although the operation is performed at a sufficiently high intellectual and volitional voltage)

**Key words:** computer technology, integration, deviant behavior, multimedia technology.

*Турашева Ардак Муратовна,  
Евразийский Национальный Университет им. Л. Н. Гумилева,  
магистрант, филологический факультет  
E-mail: ardak28@mail.ru*

*Темирбулатова Айнура Нурлановна,  
Евразийский Национальный Университет им. Л. Н. Гумилева,  
магистрант, филологический факультет  
E-mail: ainuro4ka90@mail.ru*

*Екибаева Нинель Амантурлиевна,  
Евразийский Национальный Университет им. Л. Н. Гумилева,  
к. ф.н., филологический факультет  
E-mail: ekibaeva@yandex.ru*

*Ниязова Айгуль Есенгельдиевна,  
Евразийский Национальный Университет им. Л. Н. Гумилева,  
к. п.н., филологический факультет*

## **Использование интерактивных технологий в обучении английскому языку детей с отклонениями в развитии**

**Аннотация:** В статье рассматривается методика преподавания английскому языку детей с отклонениями с использованием компьютерных технологий. Результат использования новых интерактивных технологий как способа мотивации ребят, обучающихся в коррекционных классах, является более легким, свободным и быстрым, а также протекание учебной деятельности учащегося снимает утомляемость (хотя сама деятельность совершается при достаточно высоком интеллектуальном и волевом напряжении).

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, интеграция, девиантное поведение, мультимедийные технологии.

В Казахстане в последние годы наблюдается увеличение числа детей, нуждающихся в специальном обучении.

Обучение детей данной категории осуществляется как в школах специального назначения, так и в 820 специальных классах при общеобразовательных школах.

В последние годы за рубежом на смену понятию «интеграция» пришло понятие «включение» (inclusion). Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи; находятся в классах с детьми одного с ними возраста; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой.

Ведется поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной

поддержки лиц с ограниченными возможностями.

Вот некоторые из них: задержка психического развития, синдром школьной дезадаптации, обусловленный несформированностью учебной мотивации, пограничная интеллектуальная недостаточность. Один из распространённых диагнозов — диспрактическая дисграфия, т. е. значительные трудности в овладении навыком письма, низкая способность удерживать статическую позу, трудности переключения с одного движения на другое, снижение работоспособности, повышенная утомляемость, двигательная расторможенность либо, наоборот, вялость и апатичность ...

Работая на протяжении нескольких лет над проблемой обучения детей, нуждающихся в коррекционном обучении английскому языку, мы задавались вопросами: как привить им интерес и любовь к языку, культуре страны изучаемого

языка? Как сделать уроки для детей с нарушениями внимания и психики интересными, запоминающимися?

Иноязычной речевой деятельности нельзя научить, ей можно только научиться. Какие бы современные методики обучения мы не применяли, какую бы разнообразнейшую наглядность ни использовали на уроках, как бы ни стремились создать атмосферу общения в учебном процессе — результаты всего этого будут незначительными, если ученик сам не захочет овладеть иностранным языком.

Е. И. Пассов утверждает, что усвоить культуру — значит «знать- уметь- творить- хотеть», при этом последний элемент он считает главным, так как именно он определяет мотивационный и нравственный аспект человека как индивидуальности. Как вообще научить детей, часто не способных к обучению, имеющих низкий уровень обучаемости? В процессе работы автору неоднократно приходилось задаваться такими вопросами. Решение данной проблемы пришло, когда в обучении мы начали применять интерактивные технологии.

Вхождение Казахстана в информационное образовательное пространство предполагает высокий уровень информационной компетентности. В последние годы в практике обучения приоритетную роль в учебно-воспитательном процессе играют интерактивные технологии. Использование интерактивных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся. Эффективность интерактивных технологий состоит в том, что они расширяют коммуникативное пространство, интегрируя с традиционными подходами в обучении, способствуют эффективности развивающего обучения, в частности, формированию навыков

самостоятельной учебной деятельности, формирования творческого и критического мышления, развитию коммуникативной и межкультурной компетенций. При этом меняется роль учителя и учащихся, а также их взаимоотношения. Учащиеся свободно обмениваются мнениями, идеями, информацией, желая расширить свой кругозор. Это способствует приобретению и учащимися и учителем разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни. Поиск, апробация и применение образовательных технологий на практике — широкое поле деятельности для всех участников педагогического процесса. Учитель имеет возможность проявить и совершенствовать свои личностные профессиональные качества, исходя из целей обучения иностранным языкам.

Условием успешного овладения иностранными языками в школьном возрасте является создание и применение образовательных технологий, которые, в свою очередь, должны отвечать закономерностям личностного развития ребенка. Дети, обучающихся в коррекционных классах — это, в основном, дети с девиантным поведением, и так как они эмоционально неуравновешенны, учителя с опаской относятся к обучению их на компьютере (ребята могут что-нибудь испортить, сломать). Однако такие дети очень чутко воспринимают проявленную к ним любовь и оказанное доверие. Используя интерактивный комплекс на уроке английского языка в таком классе впервые, автор статьи наблюдала, как бережно и аккуратно учащиеся обращались с доверенными им компьютерами, впервые (!) внимательно отнеслись ко всем заданиям, выполнили посильные упражнения до конца. Проверенные методы и приемы работы с обычной доской мы сочетали с набором интерактивных и мультимедийных возможностей.

Наша цель — организовать и направлять личную инициативу учащихся по получению знаний, сделать уроки любимыми и желанными, учение — доступным и привлекательным, не пренебрегать повторением и анализом ранее изученного. Это дает возможность всем учащимся усвоить и запомнить учебный материал в соответствии с индивидуальными возможностями. Необходимо



дать ученику шанс получить оценку за свой труд, согласно его личным установкам. В поисках решения проблемы мы изучали особенности детей с отклонениями в развитии.

Согласно Власовой Т. И., для детей, имеющих отклонения в умственном развитии, особенно вредны обучение на завышенном материале, методом многократного повторения плохо осмысленного материала; обилие словесного обучения в расчете на механическое запоминание; чтение текстов и вопрос–ответный метод без опоры на наглядность, на реальные адекватные представления по прочитанному и наглядно–действенное мышление учащихся; оперирование заученными штампами. Все обучение должно проводиться методом предметно — практической деятельности учащихся с речевым сопровождением и должно быть направлено на выработку пусть примитивных, но осмысленных, правильных представлений по пройденному материалу и практических умений. Основным методом обучения должна стать организация постоянной активной предметно — практической деятельности на уроках. В предметно — практической деятельности дети с отклонениями в психическом развитии могут овладевать знаниями и умениями в такой степени, чтобы были осуществлены принципы сознательности и доступности обучения. Таким детям сложнее всего учиться, ведь в учебном процессе, а особенно в изучении иностранного языка так мало того, что можно потрогать на ощупь, выполнить практически, попробовать на вкус.

На уроках нами используется интерактивная доска, совместно с мультимедийным проектором и компьютером. Это значительно разнообразит урок, делает его более интересным, а также предоставляет широкие возможности для подготовки и проведения занятий, в частности:

- работа с конспектом урока, как на традиционной доске;
- запуск на компьютере различных приложений (программ) и управление ими с поверхности доски;
- работа с графическими и видеоматериалами;
- нанесение комментариев поверх отображаемых на доске материалов (при этом все сделанные записи сохраняются в памяти компьютера,

и существует возможность возвращаться к интересующему месту в конспекте столько раз, сколько это необходимо);

— предварительная подготовка необходимых для уроков материалов;

— изменение и дополнение подготовленных материалов в процессе проведения урока.

На традиционных уроках идет развитие монологической и диалогической речи. На компьютерных — закрепление. Для этого учащиеся, конечно же, должны готовиться дома, заучивать новый лексический материал, выполнять грамматические упражнения. Компьютер помогает закрепить пройденный теоретический материал и увлечь игрой в ситуации, когда детей трудно заинтересовать, особенно в подростковом возрасте. Для этого используются электронные учебники *Way Ahead*. Игровые приложения к учебнику содержат массу интересных заданий на распределение слов по лексическим темам, аудирование, грамматические игровые упражнения, песни со словами, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения изучаемого материала, увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету. При правильном расположении, удачном цветовом оформлении, использовании схем и таблиц, голосовом сопровождении (произношение примеров на иностранном языке) материал будет восприниматься легче и быстрее, так как будет задействована большая часть рецепторов.

Для детей, которые по медицинским показаниям обучаются в коррекционных классах, очень сложно концентрировать внимание на одном предмете, они практически не могут абстрагироваться. Благодаря возможности быстрой смены видов деятельности, интерактивный кабинет просто необходим в обучении таких детей.

А при условии наличия домашних компьютеров у всех учеников, материал можно будет сохранять на цифровом носителе и переносить на ПК. Многие учащиеся с удовольствием скачивают электронные учебники и игровые приложения к ним и дома занимаются английским дополнительно.

Использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность

обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка. Но, в основном, задача работы с такими детьми заключается даже не в том, чтобы обучить их в совершенстве английскому языку, а в том, чтобы адаптировать их к социуму.

Вся система коррекционно — педагогической работы призвана реабилитировать и социально адаптировать аномального школьника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным тружеником, который наравне со всеми людьми может включиться в трудовую и общественную жизнь и приносить пользу обществу. Использование компьютера в обучении — не самоцель, не развлечение, а только начальная ступень в адаптации. Ведь компьютер в наше время не роскошь, а необхо-

димось. И умение применить его в изучении языка, составлении таблиц, докладов, рефератов неоспоримо важно для каждого ученика. Если мы хотим воспитать здоровое общество, то должны развивать самостоятельность и ответственность у каждого человека, в том числе у людей с нарушениями развития. Опыт доказывает, что это возможно.

Таким образом, результатом использования новых интерактивных технологий как способа мотивации ребят, обучающихся в коррекционных классах, является более легкое, свободное и быстрое протекание учебной деятельности учащегося, благодаря чему снимается утомляемость (хотя сама деятельность совершается при достаточно высоком интеллектуальном и волевом напряжении).

### Список литературы:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков – Санкт-Петербург, 1998.
2. Бонуэл Ч. К., Сазерлент Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор интерактивных методов деятельности для активизации учебной работы школьников. – БГУ центр проблем развития образования, 2005.
3. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1987.
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: «Просвещение», 2001.
5. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе/Под ред. В. В. Воронковой. – М., 1994.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 5 т. – М.: «Педагогика», 1983.
7. Грибовская О. В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении английскому языку в условиях нового содержания образования. [www.petropavl.kz/](http://www.petropavl.kz/)
8. Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. – 1999 г. – № 6. – С. 25.
9. Мясоед Т. А. «Интерактивные технологии обучения. Спец. семинар для учителей. – М., 2004.
10. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4 – С. 6–11
11. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. – М., 2005.
12. Симанбаева А. М. Использование компьютера в учебном процессе. [www.OkyNet.kz](http://www.OkyNet.kz).
13. Сутеева Т. А., Туктубаева Г. С. Интерактивные формы обучения английскому языку как средство развития поликультурной личности школьника. – [www.kollegi.kz/](http://www.kollegi.kz/)
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: «Слово», 2000.

## Section 8. Education in the field of Arts

*Regina Chertkova,  
School No. 533, St. Petersburg;  
Faculty of Arts, St. Petersburg State University;  
The Puppet Theatre, St. Petersburg  
E-mail: reggi\_07@mail.ru*

### Accompanist Job as Teaching Activities

**Abstract:** Work of a teacher-accompanist with students unqualified in music — drama faculty students from dramatic arts institutes (future dramatic actors) and schoolchildren (vocal ensemble of senior school students).

**Keywords:** accompanist, mission, art, intoning, transcribe, “singing head”, avocation

*Регина Черткова,  
ГБОУ лицей № 533, г. Санкт-Петербург;  
СПбГУ, факультет искусств; Санкт-Петербургский  
государственный Большой театр кукол  
E-mail: reggi\_07@mail.ru*

### Работа концертмейстера как вид педагогической деятельности

**Аннотация:** Работа педагога-концертмейстера с музыкально не подготовленной аудиторией — студентами актёрских курсов театральных вузов (будущими драматическими актёрами) и воспитанниками отделений дополнительного образования детей общеобразовательных школ (вокальный ансамбль старшеклассников).

**Ключевые слова:** концертмейстер, миссия, искусство, интонировать, транспонировать, «поющая голова», призвание

*«Чтобы понимать музыкальную речь во всей её содержательности, нужно иметь достаточный запас знаний, выходящих за пределы самой музыки, достаточный жизненный и культурный опыт, надо быть человеком большого ума и большого чувства».*

*К.Г. Мострас.*

*«Техника пианиста в голове, а не в пальцах»*

*Ф. Лист.*

В музыкальном мире концертмейстер нужен всегда и везде: в музыкальной школе, творческих вузах, на концертной эстраде, в хоровых и хореографических коллективах, музыкальных и драматических театрах. Без концертмейстера не обходятся общеобразовательные школы, Дома творчества, художественно-эстетические центры.

Цель и задача данной статьи — обобщить многолетний собственный опыт педагогической и концертмейстерской деятельности

на примере особо специфической работы с музыкально неподготовленной аудиторией — студентами актёрских курсов театральных вузов (будущими драматическими актёрами) на занятиях вокалом и воспитанниками отделения дополнительного образования общеобразовательной школы (вокальный ансамбль старшеклассников).

Концертмейстерство — это музыкантская **миссия**, это особое **искусство** создания ансамбля, в котором, при полном художественном равноправии солиста и концертмейстера, последний выводит на **первый план** лучшие стороны солиста, сливаясь с ним в единое целое, но оставаясь при этом «в тени» таким образом, чтобы партия аккомпанемента воспринималась как нечто само собой разумеющееся, неотделимое от партии солиста.

Таким образом, работа концертмейстера никогда не должна сводиться к задаче только аккомпанемента, подыгрывания, механического сопровождения.

В работе концертмейстера соединены творческая, исполнительская, педагогическая и психологическая функции.

Концертмейстер — это музыкант, который помогает солистам разучивать произведения, трактовать их, который осуществляет, фактически, работу дирижёра и оркестра одновременно.

Концертмейстер должен уметь контролировать качество исполнения, направлять, помогать солистам на основе знания их специфических трудностей. Это друг, наставник, опора, помощник, не дающий ученику-исполнителю «упасть». А для этого каждого ученика надо искренно полюбить и стремиться помочь устранить именно его индивидуальные проблемы, находить **индивидуальный** подход к каждому, подбирая для каждого **свой «ключ»**.

Концертмейстер должен обладать множеством **умений и навыков**:

- владение инструментом
- партнёрское ансамблевое чутьё
- тонкий слух
- знание истории музыки и музыкальных стилей
- художественный вкус
- быстрая реакция (умение вовремя подхватить, «поймать» солиста, суметь сделать так, чтобы ошибка солиста осталась незаметной для слушателя, подсказать музыкой, повести за собой, снять напряжение, панику за счёт уверенной выразительной игры)
- умение намеренно упростить фактуру аккомпанемента, играя, практически примитивно, с целью помощи ученикам на первом этапе обучения
- чтение с листа

- транспонирование в любую тональность
- подбор по слуху (снятие с оригинала) и запись нот
- умение выделять в музыкальном тексте главное, самое существенное
- обладать многоуровневым вниманием: своя партия, солист, звуковой баланс, художественный замысел.
- артистизм.

Одной из самых распространённых особенностей неподготовленных в музыкальном отношении учеников является неумение **интонировать** мелодию **самостоятельно**, без одновременного её воспроизведения на фортепиано. Поэтому, не только можно, но и **нужно дублировать** партию солиста, но обязательно в вокальной манере и фразировке, идти за учеником, исправлять и направлять его, буквально дышать с ним в унисон.

Часто ученики не улавливают метроритм, и приходится не только тщательно отрабатывать моменты вступления и паузы с помощью счёта, но и **незаметно**, но в то же время очень **чётко и понятно показывать** момент вступления голоса, т. е. быть дирижёром.

Очень эффективным в этом отношении является приём **стоптайма**, который способны услышать **все** и, благодаря этому, безошибочно вступить в нужный момент.

Очень важной и непростой задачей является научить ребят **вступать в изначально заданном во вступлении темпе**, т. е. включаться в произведение уже с первых звуков фортепианного вступления, а не в момент вступления голоса!

Нередко приходится сталкиваться с проблемой неумения воспроизводить мелодию вокального произведения даже при её дублировании на фортепиано, т. е. с элементарным непопаданием в ноты. Ни в коем случае, нельзя на такого ученика или студента «махнуть рукой» и только приспособлять для него сугубо игровые, «разговорные» произведения. Возможно, делая упор на эту сторону дарования, необходимо **развивать** слух, координацию слуха и голоса, и, в этом направлении, при должном педагогическом мастерстве, такте и терпении можно добиться очень больших успехов.

В этой связи хотелось бы остановиться на некоторых **методах и приёмах** обучения «по-



падать в ноты». Поскольку любая мелодия — это всегда соотношение звуков по высоте, то очень эффективной оказалась работа с воображением, представлением конкретных физических действий. Для студентов-актёров это, фактически хорошо знакомый раздел обучения — ПФД.

### 1. Прыжок в небо

**Первым этапом** этой работы является слуховой анализ направления и характера движения мелодии: вверх или вниз, плавно или скачками, если скачками то насколько широкими.

**Второй этап** — воспроизведение мелодии путём представления конкретного физического действия: подъём или спуск по лестнице, запрыгивание на стул, стол, на крышу, прыжок «в небо», спрыгивание в овраг, спуск в подвал и т. п. Такие очень конкретные зрительные представления позволяют ученику «встать» на нужную высоту звука.

Очень любят ученики и студенты систему этажей многоэтажного здания. Если звук высокий, значит надо забраться на высокий этаж, причём, обязательно конкретный (5-й, 7-й, 10-й и т. д.). Если звуки в середине тесситуры, значит мы на 3-м этаже, а если низкие — на 1-м, в подвале, в метро... Надо немного подняться, значит «идём» или «прыгаем» на 2-й этаж и т. д.

Опыт показывает, что этот нехитрый метод прекрасно работает и подходит для любого возраста. Здесь, думается, будет уместным краткий исторический экскурс в эпоху музыкального барокко, когда композиторы нередко применяли так называемые музыкально-риторические фигуры, звуковые формулы для выражения различных чувств и представлений. Так, в религиозной символике И. С. Баха, поступенное движение вверх означает восхождение, вознесение, воскресение, нередко встречаются также фигуры нисхожденья, круга...

Ещё один **очень эффективный приём** — детальный анализ рисунка мелодии каждого слова текста. Например, слово СЮДА надо пропеть в интервале ч 5 вверх, а наш ученик, наш студент не может быстро сориентироваться и запомнить этот мелодический ход, и тогда мы подсказываем, что на слоге ДА надо прыгнуть вверх, и человек не только «встаёт» на нужную ноту, но и фиксирует этот момент «прыжка» в памяти.

### 2. Нет — «поющей голове»

Чрезвычайно важной задачей в работе с вокальным коллективом является активное **включение всего организма, включение тела в процесс пения**. Только в этом случае может быть обеспечено полноценное звукоизвлечение, должная **энергетическая подача музыкального материала**. Для этого недостаточно говорить ученикам, например: «Представьте себе, что вы идёте в бой...», это ничего не даст и не изменит. Нужны **конкретные приёмы**:

1. ПФД-память физических действий, а именно как бы включение усилий для преодоления препятствий при движении (идти навстречу сильному ветру, идти в воде, сгибать железный прут, вытаскивать из пропасти за верёвку и т. п.)

2. Включение состояния рассерженного, возмущённого человека, заставляющее быть автоматически энергичным.

3. Наш организм — шар, наполненный, начинённый волшебным ароматом. Если шар сдутый, — нет объёма, звук плоский, неполётный, горловой. Работа с дыханием.

4. Нарочитая артикуляция текста — активное слово, особенно согласные звуки.

Эти нехитрые приёмы позволяют даже самым неподготовленным, а также не обладающим особыми музыкальными способностями воспитанникам, достигать прекрасных результатов — достаточно чисто интонировать, быть артистичными и свободными, доносить смысл музыкального произведения, быть интересными слушателям, а значит повышать самооценку и всесторонне развиваться.

**Работа концертмейстера является, безусловно, воспитательно-просветительской.** Необходимо разбирать содержание музыкальных произведений, объяснять, рассказывать, заставлять думать, заставлять задаваться вопросами. Всё это — задача воспитания души, воспитание общей культуры, художественного вкуса, привитие любви к настоящему искусству.

Таким образом, **работа концертмейстера — это, фактически, работа педагога**, и, главной её особенностью является **многофункциональность и универсальность**.

**Концертмейстер** — это призвание.

## Section 9. Education for Professors and Teachers

*Isaev Ilya Fedorovich,  
The National Research University "Belgorod State University",  
Professor, Department of pedagogy  
E-mail: isaev@bsu.edu.ru*

*Kormakova Valentina Nikolaevna,  
The National Research University "Belgorod State University",  
Professor, head of department, Department of pedagogy  
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru*

*Krolevetskaya Elena Nikolaevna,  
The National Research University "Belgorod State University",  
associate Professor, Department of pedagogy  
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru*

*Eroshenkova Elena Ivanovna,  
The National Research University "Belgorod State University",  
associate Professor, Department of pedagogy  
E-mail: eroshenkova@bsu.edu.ru*

### **Program support for socio-professional self-determination of teachers in the educational process of the organizations of additional education of teachers**

**Abstract:** The article deals with the version of the methodological and program support for socio-professional self-determination of teachers. Additional professional training program of teachers "Socio-professional self-determination of the teacher" is presented. It is recommended for use in work with young teachers.

**Keywords:** young teacher, the socio-professional self-determination, the training program.

*Исаев Илья Федорович,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет,  
профессор кафедры педагогики,  
E-mail: isaev@bsu.edu.ru*

*Кормакова Валентина Николаевна,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет,  
заведующая кафедрой педагогики,  
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru*

*Кролевецкая Елена Николаевна,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет,  
доцент кафедры педагогики,  
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru*

*Ерошенкова Елена Ивановна,  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет,  
доцент кафедры педагогики,  
E-mail: eroshenkova@bsu.edu.ru*

## **Программная поддержка социально-профессионального самоопределения педагогов в образовательном процессе организаций дополнительного образования педагогов**

**Аннотация:** В статье раскрывается вариант методической и программной поддержки социально-профессионального самоопределения педагогов. Представлена дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Социально-профессиональное самоопределение педагога», которая рекомендуется к использованию в работе с молодыми педагогами.

**Ключевые слова:** молодой педагог, социально-профессиональное самоопределение, программа повышения квалификации.

Проблема социально-профессионального самоопределения педагога и его методической и программной поддержки крайне актуальна в условиях современной социокультурной и образовательной действительности. Так как процесс социально-профессионального самоопределения педагогического работника включает в себе потенциальные возможности достижения более высокого уровня развития отдельной личности педагога, современной системы образования, общества в целом. Актуальность этой проблемы обусловлена следующими обстоятельствами:

1) существенными инновационными изменениями в образовательных системах, связанных с демократизацией и гуманизацией учебно-воспитательного процесса. Отсюда проблема свободы самоопределения и самореализации учителя в изменившейся школе становится одной из важнейших;

2) особенностями переживаемого школой периода, когда прежние мировоззренческие и профессиональные ориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформировались в полной мере [1];

3) сегодня педагог находится в условиях «информационного бума», в центре перекрестного (подчас противоречивого) потока информации: публицистической, педагогической, философской, психологической и др. Перед педагогом встает проблема ориентации и отбора информации, пере-

смотра своей профессиональной «Я-концепции», прежних форм и методов работы.

В этих условиях особо возрастает роль системы повышения квалификации работников образования, и, прежде всего, ее адаптивной функции, связанной с переподготовкой человека к быстро меняющимся условиям образования и общественной жизни, и способствующей творческому росту педагога, удовлетворению его многообразных духовных потребностей.

В этом смысле организационные формы, методы, сам процесс обучения в организациях дополнительного образования педагогов, педагогические условия в целом для педагогов становятся важнейшим компонентом их профессионального образования и самоопределения.

Разработанная нами *дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Социально-профессиональное самоопределение педагога»* рекомендуется к использованию в работе с молодыми учителями, молодыми классными руководителями, молодыми педагогическими работниками учреждений дополнительного образования школьников (с педагогическим стажем работы до 3-х лет), с руководителями, заместителями руководителей общеобразовательных организаций, классными руководителями, учителями школ, а также с преподавателями организаций среднего профессионального и высшего образования. Полученные в рамках изучения

программы теоретические знания проверяются на опыте практической деятельности педагогов. С этой целью в данный курс включены задания по самодиагностике, элементы психологического тренинга, ролевые игры, анализ педагогических ситуаций по проблеме исследования, предусмотрено получение обратной связи.

Предложенный курс призван реализовать следующие цели:

- совершенствование профессионально-педагогической культуры и социально-профессионального самоопределения педагогов;

- повышение уровня социально-профессионального самоопределения педагогов;

- формирование мотивационной готовности у слушателей курсов повышения квалификации к работе по повышению уровня их социально-профессионального самоопределения.

Достижение этих целей предполагает решение следующих задач:

- дать общее представление о роли и значении социально-профессионального самоопределения в творческой самореализации и саморазвитии личности педагога;

- развитие у педагогических работников способности строить взаимоотношения с коллегами, обучающимися и их родителями на конструктивной основе;

- формирование у работников общеобразовательных организаций умений анализа педагогических ситуаций в контексте развития своего социально-профессионального самоопределения;

- совершенствование владений в формировании и развитии личностной позитивной «Я-концепции» педагога, творческой самореализации и самоосуществления;

- обучение умению активизировать процесс социально-профессионального самоопределения педагога;

- обучение умению моделировать управление процессом социально-профессионального самоопределения педагога в условиях среды образовательной организации и социального партнерства.

Занятия со слушателями проводятся в различных формах:

- лекции — при изучении теоретических проблем;

- семинары — при рассмотрении вопросов для самостоятельной подготовки, используя рекомендованную литературу, собственный практический опыт;

- практические занятия — при проведении педагогического тренинга.

Оптимальный характер обучения обеспечивается за счет: 1) выявления индивидуальных интересов и способностей слушателей и их учета при создании благоприятных условий для осмысления и систематизации полученных знаний; 2) инициировании рефлексии слушателей по поводу своих действий, обеспечивающей освоение ими субъективной позиции в процессе взаимодействия с другими участниками педагогического сообщества [3].

Занятия строятся на базе выделенных по каждой теме основных понятий, соответствующих вопросам для обсуждения и практических заданий. При подготовке к занятиям слушатели должны использовать знания, полученные на лекциях, при изучении литературы, собственный жизненный и педагогический опыт. Предполагается выполнение творческой научной работы — реферата с последующей защитой его основных положений. В конце изучения курса предполагается итоговая аттестация в виде зачета.

Основными показателями эффективности деятельности программы являются:

1. Повышение уровня социально-профессионального самоопределения педагогических работников.

2. Повышение эффективности подготовки преподавательских кадров.

3. Обеспечение условий для закрепления молодых педагогов и будущих педагогов в общеобразовательных организациях.

4. Обеспечение информационно-методической поддержкой педагогических работников.

Программа рассчитана на 72 часа, освоение которого осуществляется в рамках аудиторной и самостоятельной работы слушателей. Курс рассчитан на 26 часов — лекций, 26 часов — семинарских занятий и 12 часов — практических занятий. По окончании занятий предусмотрен зачет (4 часа), для получения которого слушателям необходимо:

- овладеть основным категориальным аппаратом;



— знать ведущие идеи социально-профессионального самоопределения педагогов;

— овладеть технологическим подходом в организации социально-профессионального самоопределения педагогов;

— понимать сущность и основные функции управления процессом социально-профессионального самоопределения педагогов.

Курс «Социально-профессиональное самоопределение педагога» включает в себя 6 модулей (Модуль 1. Введение в проблему социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 2. Этапы и кризисы социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 3. Педагог как субъект социально-профессионального самоопределения. Модуль 4. Активизирующие методы и формы социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 5. Управление процессом социально-профессионального самоопределения педагога. Модуль 6. Практический). Практический модуль предполагает стажировку педагога.

В ходе изучения курса очень важно первоначально усвоить основные понятия: самоопределение, социально-профессиональное самоопределение, культура социально-профессионального самоопределения педагога, специфика социально-профессионального самоопределения педагогов различных образовательно-возрастных категорий, критерии и уровни социально-профессионального самоопределения педагога. Оперирование основными понятиями позволит успешно анализировать предоставленный теоретический материал, выполнять практические задания.

Самостоятельный выбор темы сообщения или реферата позволит учесть профессиональные интересы, индивидуальный стиль познания, темп работы, осуществить индивидуальное целеполагание, изучить и выбрать стратегии творческого поиска. Поэтому педагог может проявить творческую активность при получении творческого продукта как в условиях работы над темой реферата или индивидуальным исследовательским проек-

том, так и в условиях коллективной творческой познавательной деятельности.

В основе курса «Социально-профессиональное самоопределение педагога» лежит идея продуктивного усвоения учебного материала через теоретическое осмысление и практическую деятельность. На семинарских и практических занятиях, во время самостоятельной работы учителей и руководителей общеобразовательных учреждений должно происходить обогащение индивидуального познавательного и практического опыта. Разнообразие форм и видов деятельности слушателей во время обучения предполагает предоставление свободы выбора стратегии междисциплинарного творческого поиска. В процессе преподавания следует активно использовать базовые понятия, принципы и категории, современные системы обучения, а также диагностический инструментарий. Демонстрация преподавателем межпредметных связей педагогических знаний с культурологией и педагогической практикой даст возможность слушателям понять методологические и психолого-педагогические основания самоопределения [2].

В результате изучения курса слушатели должны усвоить основное содержание теоретического материала, знать ведущие идеи социально-профессионального самоопределения педагогов, овладеть технологическим подходом в организации социально-профессионального самоопределения педагогов, понимать сущность и основные функции управления процессом социально-профессионального самоопределения педагогов.

Таким образом, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Социально-профессиональное самоопределение педагога» может оказать помощь в совершенствовании профессионально-педагогической культуры и социально-профессионального самоопределения педагогов, в формировании мотивационной готовности у слушателей курсов повышения квалификации к работе по повышению уровня их социально-профессионального самоопределения.

### Список литературы:

1. Исаев, И. Ф. Программное обеспечение реализации культурологической концепции профессионального самоопределения старшеклассников / И. Ф. Исаев, Н. И. Исаева, В. Н. Кормакова,

- Е. И. Ерошенкова//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 9 (29). doi: 10.12731/2218–7405–2013–9-72 <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9201372>
2. Исаева, Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере высокотехнологичных рабочих профессий/Н. И. Исаева, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая//Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5; URL: [www.science-education.ru/105–7015](http://www.science-education.ru/105–7015) (дата обращения: 02.07.2013).
  3. Кормакова, В. Н. Диалог как основа тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста/В. Н. Кормакова, Е. Н. Кролевецкая//Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/110–9657> (дата обращения: 18.07.2013).

## Section 9. Language and Literacy Learning

*Ospanova Gulnar Bolekovna*  
*Kandidat der pädagogischen Wissenschaften*  
*Barmanbekova Gulnas Zhargentovna*  
*Senior Lecturer*  
*Elikbaeva Kulyanda Maibekovna*  
*Senior Lecturer*  
*Akademie für Wirtschaft und Recht*  
*Namens U.A. Dzholdasbekov*  
*E-mail: gulnas28@mail.ru*

### Einsatz des Videos im Unterricht

**Abstract:** Video at the lesson helps to form as lingual, so country studies competence of studying. Video at the lessons represents the language in a living context. It connects the lesson with the real world and gives an opportunity to demonstrate speaking, listening and reading.

**Keywords:** students, lessons, cards, repetition, regional geography, exercise.

Mit der Entwicklung des technischen Progresses haben die Lehrer eine grosse Möglichkeit, die Kenntnisse der Lernenden der Fremdsprache zu vertiefen. Einer der grössten wunderbaren Erfindung des technischen Progresses ist der Fernsehen und das Video. Und wir leben in der Zeit, wenn uns von allen Seiten die Technik umgibt. Die Sendungen in der Fremdsprache und das Video helfen der Formierung wie sprachlichen sowohl auch landeskundlichen Kompetenz der Lernenden.

Video bietet die zahlreichen Möglichkeiten für die Verwendung im Unterricht. Es ist mehr wirkungsvoll, das fremde Land mit Bild und Ton auf dem Fernsehbildschirm vorzustellen, als den Lernenden der Fremdsprache nur die Ansichtskarten mit seinem eigenen Kommentar anzubieten [1, 4].

Eine grosse Bedeutung hat der richtige Wahl des Videomaterials. Der Film ist für die Lernenden sehr attraktiv, aber seine Länge kann dem Lehrer die Schwierigkeiten verursachen. Für die Vorführung eines ganzen Films würden wir mindestens zwei Unterrichtsstunden brauchen. Dazu muß man noch die Zeit für Vor- und Nacharbeit zurechnen. Aus diesem Grund empfehle ich lieber die kürzeren Fernsehprogramme, die zehn oder fünfzehn Minuten dauern. Ohne Zweifel, um Video in dem Un-

terricht anzuverwenden, muss der Lehrer zur Vorbereitung des Unterrichts mehr Zeit geben, weil er nicht nur alle Schritten des Unterrichts plant, sondern auch selbst sieht den Film mehrere Mal an. Er überlegt auch, wo man die Pausen machen muss, wieviel Zeit der Aufgaben geben muss usw. Aber die Mühen geben ausgezeichnete Ergebnisse. Mit der Videoarbeit hat der Lehrer solche Möglichkeiten:

- Erweiterung der Thematik;
- Erleichterung der Sprachlernens;
- Vermittlung der Landeskunde, Aktivierung der Landeskunde;
- Motivation zum Thema, positives Ergebnis in den Unterricht;
- Interkulturelle Vergleiche;
- Anführung einer Diskussion;
- Festigung der Sprachkenntnisse.

Die Methodisten des Goethe Instituts schlagen drei Phasen der Planung des Unterrichts in der Videoarbeit vor.

**Vorphase** (Einführungsphase): Ziel der Vorphase ist die Hinführung zum Thema, psychologische Vorbereitung, Motivation der Lernenden zum Thema erhöhen, der Aufgabe einer Videoerwartung, die Aktivierung des Vorwissens, die Schaffung

der lockeren Atmosphäre, das Interesse bei den Lernenden erwecken. Diese Ziele können mit der Hilfe solcher Arbeiten erreicht werden:

- Assoziogramme (Signalworte, Signalsätze);
- Visuelle Impulse (Illustrationen, Bilder Fotos, Skizze usw.),
- Akkustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen);
- Besprechung des Themas (die Vorerfahrung, das Weltwissen der Studenten in der Mutter-oder-Fremdsprache);
- Vorgabe von Schlüsselwörtern;
- Arbeit mit Satzkarten;
- Zuordnungsübungen (Bild-Text, Bild-Bild, Text-Text);
- Richtige Reihenfolge herstellen (von Bildern, Texten usw.);
- Vorsprechen Vorspielen einer sprachlich und inhaltlich vereinfachten Version des Themas;
- Besprechung eines Lesetextes mit ähnlicher Thematik. Lesen einer inhaltlichen
- Zusammenfassung;
- Den Titel Filmes geben und das Genre des Filmes erraten: das Krimi, die Fantastik, der Dokumentarfilm, der Spielfilm, die Komödie, der Zeichenstrichfilm, wissenschaftlich-populärer Film, das Melodrama, der Kurzfilm;
- Kreuzung der richtigen Antworten.

**Währendphase.** In dieser Phase muss der Lehrer die Studenten zum Aktivensehen stimulieren. Aufgaben, die während des Videos gemacht werden können:

- das Bild ohne Ton:
  - a) Einen Abschnitt des Filmes ohne Ton, aber mit Bild zeigen und erraten, was die Personen sagen.
- der Film mit Ton, aber ohne Bild. Erst jetzt merkt man, wie wichtig das Bild für das Verständnis ist.
  - a) Einen Abschnitt des Filmes mit Ton, aber ohne Bild zeigen und fragen, wer was sagt.

In dieser Phase können die Studenten im Verlauf des Unterrichtes den Film (einen Abschnitt) zwei oder drei Mal ansehen.

Stoppbild (1. Einen Abschnitt des Filmes zeigen, stoppen, diesen Abschnitt betiteln, die Übungen machen, die Wortschatz festigen. 2. Während des Films das Video zu stoppen und die Lernenden diskutieren zu lassen, wie der Film fortgehen

wird oder welche Lösungsvarianten zur Verfügung stehen. Das weckt ihre Phantasie und die Kinder werden gespannt, ob ihre Vorschläge stimmen. Das hilft dem Lehrer ihr Interesse für den Film und allgemein für die Arbeit mit Video erreichen).

Das Bild mit Ton. Globales Verstehen. Aufgaben:

- a) Wer sind die handelnden Personen? (Name, Beruf, Alter, u. s.w.)
- b) Wie sieht die Hauptperson aus?
- c) Welche Gefühle oder Eigenschaften hat sie?
- d) Irgendwelche Informationen sammeln (Z. B.: um eine Tabelle auszufüllen)
- e) Fragen beantworten
- f) Alle Personen, die im Film über einen konkreten Thema gesprochen haben, nennen.
- g) Einen Abschnitt des Filmes nacherzählen
- h) Das Ende des Filmes nicht zeigen, den Abschluss des Filmes, Lernenden selbst fantasieren zu lassen.

Es gibt noch die Möglichkeit, ein Videosegment ohne Ton vorzuführen oder das Bild abzudunkeln und nur mit Ton zu arbeiten

**Nachphase.** Diese Phase ist in der Videoarbeit sehr wichtig, weil die Lernenden der bekommenden neuen und eignenden Kenntnisse in der Praktik anwendet. Aufgaben, die nach dem Ansehen des Videomaterials gemacht werden können:

- dem Inhalt passende Informationen richtig-falsch ankreuzen
- Informationen zuordnen
- Rollenspeil machen
- Dramatisierung
- Verschiedene Arten der Schreibfertigkeiten machen: Aufsätze, E-mail, Esse, Briefe.
- Die Einschätzung des Arbeitsqualitäts des Regisseurs, des Kammeramannes, der Schauspieler, des Produktionleiters u. s.w.
- Projektarbeit
- Ähnliche Geschichte fantasieren
- Dialoge, Interview führen
- Diskussionen in der Gruppen, zu zweit, zu dritt führen
- Videomaterial analysieren
- Entscheidung des Problems, der im Film gestellt ist
- Selbst (die Lernenden) einen Film machen (in dem technischen Progress ist alles möglich)



Das Ansehen des Videomaterials ist nicht das Ziel, das ist das Mittel zum Erlernen der Fremdsprache.

### Eigene Didaktisierung des Kurzfilmes "Handwerk als Hobby"

#### Lernziele des Unterrichts:

1. Festigung und Erweiterung der Sprachkenntnisse zum Thema "Hobby"
2. Entwicklung der Sprechfertigkeiten
3. Erleichterung des Sprachlernens

**Unterrichtsmedien und Materialien:** Videokassette "Handwerk als Hobby", selbstgemachte Materialien und Fragelisten, Arbeitslisten Bilder

**I. Vorphase.** Welche Hobbies haben die Menschen? Sagen Sie das nach der Alphabet.

- A — Autofahren, Alpinism
- B — Basteln, Backen
- C — Computerspiele, Comics lesen
- D — Dominospiel
- E — Einkaufsbummel
- F — Fernsehen, Fremdsprachen
- G — Gärtnerei
- H — Handarbeiten
- I — im Internet surfen
- J — joggen
- K — Kunst, Karten spielen, Kochen
- L — Lesen
- M — Museen besuchen, Musik hören
- N — Numismatik, Nähen, in der Natur gehen
- O — Operette hören

2. Die Tabelle richtig, falsch ankreuzen.

Nº	Dem Inhalt passende Sätze	richtig	falsch
1.	Der Kurzfilm "Handwerk als Hobby" ist eine Komödie		
2.	Der Hauptheld heisst Abraham Steffen		
3.	Er ist etwa 60 Jahre alt		
4.	Er wohnt in Deutschland		
5.	Seine beste Uhr ist ein wahres Meisterwerk		
6.	Seine beste Uhr steht im Dorfzentrum		
7.	Seine Eltern sind aus der Ukraine umgesiedelt		
8.	A. Steffen fertigt verschiedene ungewöhnliche Uhren		

3. Den Film das zweite Mal ansehen. Auf die Fragen antworten:

- a) Wie heisst der handelnde Person?
- b) Wie alt ist er? Ist er ca. 55 Jahre alt?
- c) Aus welchem Land sind seine Eltern umgesiedelt?

- P — Pilze sammeln
- R — Reisen, Reparieren
- S — Sport treiben, Spaziergehen
- T — Tanzen, Theater besuchen
- U — Uhrensammeln
- V — Volksdichtung sammeln
- W — Wandern
- Z — Zeitungen, Zeitschriften lesen

a) Informationen sammeln. Arbeitslisten teilen. (die Lernenden sammeln die Informationen übereinander, wer welches Hobby hat)

Nº	Lernenden	Hobby 1	Hobby 2
1.	Z. B. Anna	Reisen	Lesen
2.	Z. B. Helga	Nähen	Gärtnerei
3.	Z. B. Alex	Alpinism	Tanzen
4.	Z. B. Helga	Stricken	Computer

2. b) Auf die Fragen antworten

1. Welches Hobby hat Olga?
2. Wofür interessiert sich Alex?
3. Finden Sie Hobby von Aigul interessant?
4. Welches Hobby gefällt Ihnen am besten?
5. Beschäftigt sich Alex mit Tanzen?

#### II. Währendphase

1. Sich den Film ohne Titel einmal ansehen. Den Titel des Filmes geben, (10 Min.)

Beispielweiser Titel:

Uhrmacher als Hobby

Sein Hobby — Uhrmachen

Hobby von Abraham Steffen

- d) Was haben seine Eltern mitgebracht?
- e) Ist es Abraham gelungen, eine nach dem älteren Muster gemachte Uhr zu schaffen?
- f) Macht er seit dieser Zeit verschiedene und ungewöhnliche Uhren?
- g) Wo steht seine beste Uhr? Ist diese Uhr die

Sehenswürdigkeit des Dorfes geworden?

h) Ist Uhrmachen sein Beruf oder Hobby?

i) Ist Abraham in seinem Region bekannt?

### III. Nachphase.

Wir bilden noch einmal durch die Sprichwörter Gruppen. Eine Gruppe ist die Gruppe, die die Sprichwörter über die Arbeit und den Fleiss genommen haben. Zweite Gruppe ist die Gruppe, die die Sprichwörter über das Glück und den Meister genommen haben. Der Gruppen die Aufgaben erteilen. Die Sprichwörter lesen, übersetzen. (5 Min.)

Die Sprichwörter über die Arbeit und den Fleiss:

1. Fleiss bricht Eis,
2. Ohne Fleiss kein Preis
3. Wie die Arbeit, so der Lohn
4. Viele Hände, leichte Arbeit.
5. Arbeit macht das Leben süß
6. Mühe und Fleiss erhalten den Preis.
7. Fleiss bringt Brot, Faulheit Not.
8. Viele Hände machen der Arbeit schnell das

Ende.

Die Sprichwörter über das Glück und den Meister:

1. Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.
2. Früh übt sich, was ein Meister werden wird.
3. Geld allein macht nicht glücklich

4. Glück und Glas, wie leicht bricht das.

5. Jeder ist seines Glückes Schmied

6. Dem Glücklichen schlägt keine Stunde

7. Übung macht den Meister.

Den Film nocheinmal ansehen. Die erste Gruppe führt das Interview mit Abraham Steffen. Die zweite Gruppe fantasiert das Ende des Filmes. (Z. B.: Seine Uhren sind in der ganzen Welt bekannt. Man kauft sie teuer. Sein Sohn und sein Enkel wurden auch Uhrmacher.) Die Aufgaben präsentieren. Fehler wurden nicht während aber erst nach der Präsentation korrigiert.

**Hausaufgabe:** Die Statistik "Welches Hobby ist in unserer Gruppe am beliebtesten?" machen.

Die Arbeit mit Video kann den Fremdsprachenunterricht erfrischen, indem die Interessen und Motivation der Lernenden erhöht, was sich in ihren Kenntnissen spiegeln wird.

Die Lernenden arbeiten in allen Phasen des Unterrichts aktiv und es wird immer eindeutig, dass es ihnen auch Spass macht. Es ist kompliziert, zu sagen, wieviel den Wortschatz der lernende vergrößert wurde oder ob Grammatikregeln befestigt wurden aber Video erfüllt seine Rolle als ein Motivations-träger.

### Referenzen:

1. Rogova G. B. Rabinovitsch F. M. Lehrmethoden der Fremdsprachen in der Oberschule. Moskau, Proswetschenje 1994.

*Panferova Irina Vitalievna,  
Tashkent State Pedagogical University,  
Senior research worker, Department of  
«Theory and Methods of Teaching English»  
E-mail: teacheriren@mail.ru*

## Specific Peculiarities of Practical Teaching English Grammar at Non-Language University

**Abstract:** The article reveals cognitive aspect of acquiring grammar mechanisms and presents the techniques of developing grammar subskills and principles of teaching grammar.

**Key words:** grammar mechanisms, grammar subskills, generalization, grammar exercises.

### 1. Introduction

Grammar, being one of the most important components of FLT, has been focused on and discussed intensively for many years. So, for solving

methodological and practical problems of teaching EL grammar at non-language Universities it is necessary to define the notion of «grammar», cogni-

tive aspect of acquiring grammar, the techniques of developing grammar subskills, establish links between conceptual aspects of FL grammar, which has specific peculiarities, and practical teaching, taking into account methodological principles of teaching grammar.

## 2. Cognitive aspect of acquiring grammar

There are a number of reasons why there occur different notions about “grammar” when one comes across this term. While it is perceived as a part of linguistics in the course of mother tongue at the secondary school, in teaching/learning foreign language it is considered to be the grammar aspect or phenomenon of the speech. According to various scientific sources the word “grammar” could be limited in two notions: 1) the grammar aspect of speech found in speaking, listening, reading and writing (e. g. article — a/an, the; speech patterns — I speak English; verb forms of the person — speak/speaks, spoke, spoken) and 2) abstractions defining language situations (e. g. the first place of the subject in the sentence; the plural suffix of the noun).

There are plenty of methodological literary sources where one can find such terms as acquiring grammar mechanisms, developing grammar subskills and others. The term “mechanism” is used to describe the events in action. It is more proper to use, in short, “grammar mechanisms” than “using grammar elements in language (speech) activity”.

Professor Valentina Samoilovna Setlin has divided the process of acquisition of the grammar mechanisms into three parts: 1) acquiring grammar acts; 2) studying/learning ready language material; 3) mastering grammar generalizations [9].

Grammar acts have the leading position in the grammar mechanisms of speech. Acquiring grammar act is classified by formation of automatized subskills of speech grammar. Learning the ready material of grammar is defined by memorizing grammar forms. Memorizing and using definitions, rules and notions is called mastering generalization.

Studying ready material is learning units of the foreign language grammar, mastering grammar acts, i. e. developing subskills. Linking words and grammar morphemes are learnt as a material whilst change of words, word combinations and word order are acquired as subskill.

The notion of grammar material is not a form of grammar phenomenon. The term “form” is associated with the structure of a sentence or a word composition, the content parts of words, linking words and items forming a word. It is more logical to use the term “grammar form of a word” than “form of grammar phenomenon”.

Thus teaching foreign language grammar is associated with acquiring grammar mechanisms.

Active and passive grammar was the matter of discussion for a long period. Professor Igor Vladimirovich Rakhmanov used the terms active and passive material in association with mastering the reproductive and receptive speech [7].

Active grammar means grammar items used in reproductive (as well productive) speech. In some literary sources active grammar is called as “grammar of speaking”, passive one — as reading grammar according to Professor Michael West [4].

The notion passive grammar, according to the methodological doctrine of academician Lev Vladimirovich Scherba consists of grammar phenomena and their abstracts used in perception (reading, listening) [10]. The term “passive” relates only to educational material, the essence of the students’ activity in education to be always active was admitted in both psychology and didactics.

As it is known, L. V. Scherba theoretically substantiated two kinds of speech activity. His theory added great contribution to the development of foreign language teaching methodology in our country and abroad. Peter Hagboldt devoted a special part to the matter of passive (receptive) and active (reproductive) assimilation in his work [1]. Passive grammar was named as “recognitional grammar” by Ch. Handschin [2], “visual grammar” by H. Dunkel [3] and M. West called it as “grammar for recognition” [4].

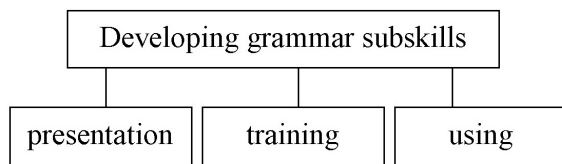
Many methodological research works reveal passive grammar with the term “grammar of reading”. As passive grammar has wider meaning in modern methodology, it would be more appropriate to call it “grammar of reading and listening”.

Microform, micromeaning and microusbage are recognized as the unit of the content of teaching grammar. The grammar phenomena for the oral speech of a pupil are selected from the live speech of foreign native speakers and speeches of fiction heroes in that

language. The source of selecting active grammar is spoken literary language. Passive grammar minimum is selected from written texts for written speech (reading) of learners. There are elected grammar phenomena reflecting written way of speech.

### 3. The techniques of developing grammar subskills

The process of developing grammar subskills consists of three stages (See Picture 1).



Picture 1. Stages of Developing Grammar Subskills

Presentation of grammar material happens inductively or deductively. Inductive presentation begins from example and transfers to abstraction; deductive one presents a rule (or a speech pattern) then practices examples. Rule — generalization appears when there are more than one example. Only one grammar unit can be learned without rule on the level of vocabulary (try and remember so-called “lexical approach”). Also in mostly used grammar phenomena the only example is given lexically. Many factors should be taken into consideration while introducing new grammar phenomenon to students:

Factor of relation to the nature of grammar phenomenon. Similarity of the form, easiness of clear meaning requires using inductive method.

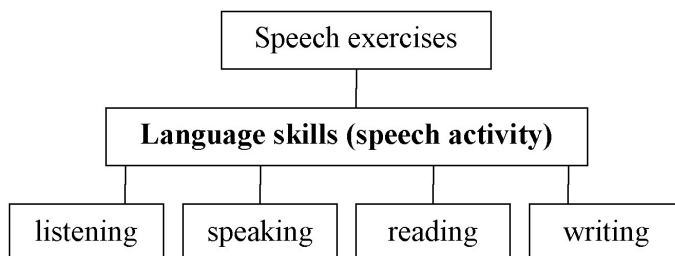
Factor of similarity and difference between native and foreign language cases. Similarity makes to use induction and difference makes to use deduction.

Factor of leaning to the experience gained in the foreign language.

Factor of learning microunits of new phenomenon via different methods. Using inductive and deductive methods must be rational.

Organizational part of presentation stage involves three sequent methodological actions: presentation, control of perception and memorizing a new unit as well as uttering to perform initial exercises.

Doing exercises promotes transformation of grammar units into foreign language skill (See Picture 2).



Picture 2. Transformation of grammar units into foreign language skill

Grammar subskill is a complex of operations and acts that provides proper and automatized usage and memorization of morphologic-syntactic units of speech. Morphologic subskill involves formation and usage, operation and acts of forms (noun suffixes, verb suffixes, grammar units that came before noun, e. g. articles, prepositions, etc.). Syntactic subskill includes word order, formation of word combinations. The subskill of using grammar material is made up by changing words and inserting the words into place.

Development of learners’ speech skills is characterized by the process “stamping” of grammar units.

The stage of doing exercises consists of three parts:

1. Learning to utter grammar phenomena imitatively, any grammar act is limited by leaning to its sample. Performing imitative exercise binds to the next part.

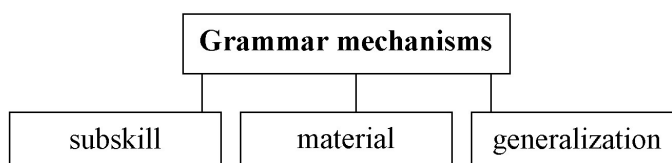
2. Doing exercises by making changes in the content of imitatively learned units. The familiar material serves to thorough acquiring the new grammar phenomenon.

3. The previously learnt and today’s grammar units are used in oral and written forms of expression. The speech orientation is common to the given time of doing exercises.



#### 4. Principles of teaching grammar

Grammar language material is taught according to the definite methodological principles. Teaching foreign language grammar is conducted being based on the following principles:



Picture 3. Acquisition of the Grammar Mechanizms

Grammar subskills have a special place among the automatized components of speech activity in acquisition of grammar mechanisms. E. N. Solovova considers this step very important because “acquisition of EL grammar involves not only knowledge of the rules, as the ability to implement them without hesitation in the process of verbal interaction” [8, 117]. Consequently, grammar subskills are developed as reproductive and receptive skills of oral/written speech.

The acts of grammar subskills are composed of generalizations appropriate to rules, i. e. they contain grammar abstractions.

Methods of developing grammar subskill of foreign language is connected with peculiarities of speech activity and difficulties on interrelations of grammar structures of the native language, second language and foreign language are taken into consideration.

Teaching grammar mechanisms of speech must be fulfilled by taking into account the mother tongue of learners, from the one side and, secondly, by overcoming negative influence of mother tongue (and the second language) to the foreign language speech process:

a) a rule is explained in mother tongue, where the meaning of grammar units and their usage are expressed;

b) development of reproductive skills are achieved by changing grammar acts and thinking operations that appear due to the mother tongue, changing systems and using methods of choosing to avoid negative influence of mother tongue. This is reflected in selecting exercises and content of rules.

c) to overcome negative influence that results in difficulties, translating and untranslating exercises are done;

*Principle of developing grammar mechanisms.*

Teaching foreign language grammar is associated with developing grammar mechanisms. The grammar mechanism of the foreign language consists of three parts, as it was mentioned above, subskill, material and generalization (See Picture 3).

d) overcoming the attendance of mother tongue in the speech process of foreign language is achieved by decreasing and avoiding to use thinking operations.

The second content of teaching grammar mechanisms of speech in foreign language involves linking words and inflexions. Its acquisition requires creating exact and steady images. It is achieved along with acquisition of grammar subskill acts and also by creating an opportunity to memorize the material.

The third content of acquiring grammar mechanisms of speech includes assimilation of generalizations on the basis of materials and acts. Generalizations are learnt inductively. Learning grammar notions consists of two stages: a) learners understand rules in the process of doing exercises; b) they discover grammar acts and materials of speech as generalizations.

*Principle of communicative orientation:* a) grammar subskills are acquired in the content of speech activity; b) special grammar exercise is planned only in the initial stage of creating the subskill.

*Principle of practical learning grammar.* It reveals learning grammar phenomena that are important and enough for oral and written speech. According to B. Belyaev “ as the aim of teaching foreign languages is a practical mastery of them, so grammar should be taught not only by its presentation and learning theory but by practical learning of certain grammatical peculiarities of foreign speech” [5, 5].

*Principle of teaching grammar in structure.* Structural approach in teaching grammar is well-grounded measure. A new vocabulary unit is presented in the known speech pattern, and the unknown pattern is presented on the base of acquired vocabulary units.

*Principle of teaching grammar in speech situation.* In teaching foreign language it is referred as situational approach (in American foreign language teaching methodology *role playing*).

*Principle of conscious acquisition of grammar.* Consciousness is aimed at directing attention of the learner to definite language elements in the learnt speech pattern. As E. Passov states “grammatical knowledge has a positive effect on language skills only when using this knowledge the students understand the grammatical peculiarities of foreign speech and when after this awareness there follows enough training in productive and creative foreign speech of the target language” [6, 3].

*Principle of differentiated teaching grammar.* Based on the assimilation of active and passive grammar units that are sorted into reproductive and receptive speech. There are different acts for reproduction and reception.

Besides the abovementioned general principles there are also private principles of teaching foreign language grammar (worked out by V. S. Setlin).

The system of teaching foreign language grammar (according to the doctrine of V. S. Setlin) consists of developing grammar subskills, acquiring grammar material and learning generalization. In its turn it requires doing exercises aimed at developing subskills and acquiring the material. In short, exercises are means of overcoming difficulties in material, acts and generalizations. There are some samples of exercises aimed at teaching EL grammar at non-language Universities:

To discover the studied grammar phenomenon in the perceived text.

To differ new grammar from other known units. Naming the heard/read grammar unit.

To analyze the sentence grammatically.

To continue teacher’s story using relevant grammar unit.

To use the grammar unit uttered by learner (teacher) in sentence.

To systematize grammar material (e. g. making up sentences in present, past and future tenses).

To use freely grammar unit in speech situation.

To describe the picture in the present (past, future) tense in foreign language.

To make up conversation using the proper grammar unit.

To use didactic handouts for grammar exercises (individual approach).

To translate the sentence (paragraph) that contains difficult grammar unit.

### 5. Conclusion

Since grammar subskills are developed as reproductive and receptive skills of oral and written speech, they affect FL acquisition. Consequently, acquiring grammar mechanisms cannot be excluded from the control level of formation of professional foreign language communicative competence as the grammatical component is an integral part of foreign language communicative competence. Moreover, at non-language Universities grammar material must always be related to the lexical material, which is presented in the framework of specialization and future professional activities.

### References:

1. Hagboldt P. Language Learning. – Chicago, 1935.
2. Handschin Ch. Modern Language Teaching. – New York, 1940.
3. Dunkel H. Second language Learning. – Boston, 1948.
4. West M. How Much English Grammar? // English Language Teaching. – Vol. VII, No1, Autumn, 1952.
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1964..
6. Пассов Е. И., Завесова Е. Г. Методика обучения иностранным языкам: «Формирование грамматических навыков» // Комплект пособий, № 9. – Воронеж, 2002.
7. Рахманов И. В. Очерк по методике обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1974.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка // Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005.
9. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, № 1, 1998.

10. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.

*Ustelimova Natalya Anatolyevna,*  
*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana*  
*Post-doctor, Department of Philology*  
*E-mail: natust\_dezember@mail.u*

*Nurbekova Gulizat Shaksylykovna,*  
*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana*  
*Senior teacher, Department of Philology*  
*E-mail: guleken169@bk.ru*

*Shussupova Gaukhar Mussayevna,*  
*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana*  
*Magister, Senior teacher, Department of Philology*  
*E-mail: shussupowa@mail.ru*

*Akhmetkarimova Khaziza Mursashevna,*  
*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana*  
*Senior teacher, Department of Philology*  
*E-mail: sapargali57@mail.ru*

## **Planning as a fundamental aspect of effectiveness of a foreign language class**

**Abstract:** The article is dedicated to modern requirements of planning of a foreign language class. This issue is relevant in the system of higher education and requires an advanced and detailed research.

**Keywords:** planning, foreign languages, professional education, types of speech activity, student, higher education.

As education borders opened and academic ties with foreign educational institutions expanded and strengthened, a foreign language as a school subject gained a special status in the educational program from a nursery school to a doctoral program at higher educational institutions. On the one hand, foreign language is viewed as a school subject, but on the other hand, one should remember that foreign language is a means of intercultural and professional communication, a way of stimulation of a student's intellectual and emotional development and their preparation for objective perception of a foreign culture. Studying of a foreign language enables to train memory, develop oral and written speech and receive required information. Knowledge of a foreign language gives freedom of communication, allows being a mobile, active and sought-for person. The task of a teacher is to create the respective condi-

tions during the course of studies to form skills in all kinds of speech activity: speaking, listening, reading and writing; give appropriate country-related information, full understanding of phonetic and grammar structure of the language as well as perform a system-based work on active and passive vocabulary. Performing a goal-oriented work during classes, students should acquire the skills of self-education activity, which are necessary for the further improvement of their language skills.

To achieve the set goals, there is a need for a goal-oriented and system-based work during a class, when every next class has a close connection with the previous one, thus preserving the principle of consistency, succession and availability. A competent and methodically justified plan of class work contributes to this. A sufficient number of works is dedicated to this topic, but we would like to general-

ize it based on our working experience. [1, 9] Main aspects that one should pay attention to while planning a class are:

- I. Target group
- II. Educational goals
- III. Stages of a class (introduction to a topic, topic presentation, exercise, generalization and reflection)
- IV. Content of the class that includes all kinds of speech activity: speaking, listening, reading and writing, country study reflecting the specific of the region or country of the studied language, work with a theme vocabulary.

V. Time frames for every stage of the class

I. In our case, our class is oriented to first-year students of non-language specialization, who study a foreign language as a general educational subject during three semesters. Students have certain knowledge of English from school. The task of the teacher is to deepen and expand the student's knowledge or actively use the accumulated «language background» during the study of a second foreign language.

II. Educational goals: pragmatic and cognitive.

Pragmatic goals are aimed at the formation of certain abilities, which are demonstrated by the students at the end of the class. [2, 154–155] For instance, pragmatic goals can be formulated as follows:

- Students can play a dialogue in a shop. They are capable of explaining their choice to a shop-assistant, as well as the situations if the order doesn't fit, or asking another design.

- Students may perceive an audio recording on the topic «At a shoe department» superficially, understanding only basic moments of the audio dialogue.

- Students are capable of texting one another about their visit to a shop and their purchases.

- Students can do a «Right — False» task in respect of the read text on the topic «At the supermarket».

- Students can answer question based on the content of the text.

Thus, the given goals are aimed at the formation of abilities and skills in speaking, listening, reading and writing.

Cognitive goals are always aimed at knowledge; they reflect what students are supposed to know at

the end of the class. For instance:

- Students know theme vocabulary on the topic «At the supermarket».
- Students know the word order in simple extended sentences.
- Students know the rules of formation of an interrogative sentence.
- Students know the rules of formation of compound nouns on the topic «At the supermarket».
- Students know that in Germany it is customary to bring a bouquet of flowers of sweets in the evening.

The given goals are oriented to the enrichment and revision of the active vocabulary, grammar, phonetics and country study.

III. Based on the set goal, educational material for the class is distributed in accordance with the stages of the class. Every stage has a goal, which is, in turn, the sub-goal of the main goal set at the beginning of the class. In the introduction to the topic, we familiarize the students with lexis, expressions, phrases, grammar structures, so that we can activate this material in sentences and further in dialogues and monologues at the stage of exercise, i. e. in the communicative situational activity. If necessary, there is a parallel explanation of grammar phenomena using the examples and multiple and variative repetitions — students begin to use grammar categories appropriately. At the end of the class, students should be able to objectively assess themselves and their work during the class and formulate what they learnt and what they can already say in the foreign language, and these knowledge and skills will form an active language background for long. The teacher, in turn, should be able to correctly and objectively assess the results of the students' work at the end of the class, thus analyzing his or her work, and understand if the sub-goals are realized and the main educational goal is achieved. [2, 156]

On the assumption of the goal, we are oriented to the content. For instance, studying the topic «Food», we set a goal: students can talk about their breakfast, lunch and dinner. They can ask their friends about the same, talk about their favorite dish and its preparation method. To make students achieve the set goal at the end of the class, the teacher should ask themselves a question: «What do students need to be able to reach



the set goal?» (certain vocabulary, cliché, grammar structures, methodically appropriate tasks and exercises, interesting and relevant test material).

The next aspect of the class is the form of conduct. To make students active and flexible, there is a need for a calm and trusting atmosphere. Various forms of work contribute to it: from independent to plenary.

Thus, when planning a class, it is required to pay attention to the following moments:

- When planning, keep in mind who it is oriented to
- The class is formed on the basis of the goals
- Stages: step by step realization of the class
- Think over the content of the class that can help achieve the set goals
- Distribution of time
- Choose appropriate social forms of work [2,158–159]

Goal of the class	Content of the class	Students and teacher's activity during the class	Social forms of the class	Material	Time
Students understand the question that asks their opinion and can answer it	My name is ... What's your name?	The teacher moves from student to student, greets them and asks «Hi! What's your name?». If students have doubts, the teacher explains unclear moments with mimic and gestures.	Students sit in circle. They reply one by one	Board, chalk, pictures	5
Students can ask about their neighbor's name and answer the question correctly	My name is ... What's your name?	Students approach one another and find out about their names and answer the asked question	Movement in the class		5
Students understand the question about the place where they come from and can answer it on their own	I come from ... Where do you come from?	The teacher points at the map and says: «I come from Almaty. Where do you come from?». Work with students	Students sit in circle, plenary work	Map, globe, chalk, board, pictures	5
Students can ask a question about a place, which one comes from for studies and answer it themselves	I come from ... Where do you come from?	Moving in the class, students learn about places people come from for studies and answer this question on their own. The teacher observes the work	Chaotic movement in the class		5
Students can play mini-dialogues on the topic «Acquaintance»	What is your name? My name is ... Where do you come from? I come from ...	Students choose an opponent and have a mini-dialogue «Acquaintance». The teacher observes and takes active part in the dialogue.	Movement in the class	Board, map, chalk, cards, cliché expressions	10

Today, there is a great choice of educational manuals from different publishers. To make an appropriate choice, we have to focus on the following issues:

- Working educational program on the basis of which educational process during a foreign language class is built upon.

- Items interesting, relevant for and needed by students based on their professional orientation, age and language level.

- Amount of time allocated for a foreign language course.

- Competences that should be mastered by students at the end of the foreign language course.

### **References:**

1. Gerhard Neuner, Hans Hunfeld Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Langenscheidt, 2007. – 184 S.
2. Michaela Brinitzer, Hans-Jürgen Hantschel, Sandra Kroemer, Monika Möller-Frorath, Loudes Ros DaF unterrichten: Basis Didaktik Deutsch als Fremd-und Zweitsprache, Klett, 2013. – 184 S.

# Contents

<b>Section 1. Industrial and organizational psychology</b> .....	<b>3</b>
<i>Jasmina Knezevic</i>	
Autonomy and competence as predictors of affective job insecurity .....	3
<b>Section 2. Higher Education</b> .....	<b>9</b>
<i>Binetska Daria Igorevna</i>	
Formation of research abilities of the future teachers of foreign languages in the teaching practice .....	9
<i>Zhdanova-Nedilko Elena Grigorievna</i>	
The strengthening of whole-pedagogical component in training of future teachers and educators .....	12
<i>Pavlutskaya Nina Maximovna, Skokova Ludmila Veniaminovna</i>	
Some problems of organization the modern training process at the University .....	16
<i>Pikalova Elena Anatolyevna</i>	
Reflexive organization of learning and cognitive activity of students in technical institutions .....	20
<b>Section 3. Preschool Education</b> .....	<b>23</b>
<i>Volik Inna Georgievna</i>	
The prevention of emotional burn-out syndrome among teachers of preschool educational institutions (experience) .....	23
<b>Section 4. Other aspects of Psychotechnology</b> .....	<b>27</b>
<i>Zhedunova Lyudmila Grigoryevna, Possisoev Nikolay Nikolaevich</i>	
Particularities of psychological support in experience of meaningful relationship break (return phenomenon) .....	27
<b>Section 5. Other fields of Education</b> .....	<b>30</b>
<i>Dvadnenko Aleksey Vladimirovich, Soldatova Olga Danilovna, Sukhoveeva Natalia Demianovna</i>	
Problems of the realization of the inclusive education in modern Russia: the psychological and pedagogical aspects .....	30
<b>Section 6. History of Education</b> .....	<b>35</b>
<i>Berezivska Larysa Dmytrivna</i>	
Principle of Individual Approach to Pupils in Oeuvre of the Ukrainian Teacher Yakiv Chepiha (1875–1938) .....	35
<b>Section 7. Information Technology and Education</b> .....	<b>39</b>
<i>Aukhadiyeva Zauresh</i>	
Informations- und Kommunikationstechnologien im Deutschunterricht .....	39
<i>Turasheva Ardak Muratovna, Temirbulatova Ainura Nurlanovna, Ekibaeva Ninel Amanturlijevna, Niyazova Aigul Esengeldievna</i>	
The use of interactive technologies in teaching English children with developmental disabilities. ....	42
<b>Section 8. Education in the field of Arts</b> .....	<b>47</b>
<i>Regina Chertkova</i>	
Accompanist Job as Teaching Activities .....	47

<b>Section 9. Education for Professors and Teachers.....</b>	<b>50</b>
<i>Isaev Ilya Fedorovich, Kormakova Valentina Nikolaevna,</i>	
<i>Krolevetskaya Elena Nikolaevna, Eroshenkova Elena Ivanovna</i>	
Program support for socio-professional self-determination of teachers in the educational process of the organizations of additional education of teachers .....	50
<b>Section 9. Language and Literacy Learning.....</b>	<b>55</b>
<i>Ospanova Gulnar Bolekovna, Barmanbekova Gulnas Zhargentovna,</i>	
<i>Elikbaeva Kulyanda Maibekovna</i>	
Einsatz des Videos im Unterricht .....	55
<i>Panferova Irina Vitalievna</i>	
Specific Peculiarities of Practical Teaching English Grammar at Non-Language University.....	58
<i>Ustelimova Natalya Anatolyevna, Nurbekova Gulizat Shaksylykovna,</i>	
<i>Shussupova Gaukhar Mussayevna, Akhmetkarimova Khaziza Mursashevna</i>	
Planning as a fundamental aspect of effectiveness of a foreign language class .....	63