

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ТАЮРСКАЯ Наталья Петровна

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ НАДДИСЦИПЛИНАРНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ СПО**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Старостина Светлана Ефимовна

Чита - 2016

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы проектирования и реализации профессиональной образовательной программы в системе среднего профессионального образования	18
1.1. Тенденции развития профессионального образования как фактор инновационной системы подготовки учителя начальных классов в регионе	18
1.2. Организационно-педагогические основы проектирования ОПОП СПО	36
1.3. Организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки специалистов СПО	60
Выводы по главе 1	77
Глава 2. Реализация организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО	80
2.1. Структура, содержание наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО	80
2.2. Технологии оценивания образовательных результатов при реализации наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО	105
2.3. Анализ и оценка результативности реализации организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО	126
Выводы по главе 2	149
Заключение	152
Библиографический список	154
Приложения	178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В настоящее время происходят значительные изменения в области образования и обучения на его различных уровнях. Институциональный анализ профессионального образования позволяет обнаружить, что одним из пусковых механизмов его модернизации выступают постоянно изменяющиеся требования к профессиям. Как показывают международные и отечественные исследования, проблема подготовки специалистов для различных сфер экономики тесно связана с понятиями «профессиональный стандарт», «квалификация работника». Учет требований профессионального стандарта – одна из важнейших задач, которая сегодня стоит перед системой среднего профессионального образования (далее СПО) (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Успешность решения данной задачи определяется, прежде всего, выявлением факторов, изменяющих сущность профессионального образования. К основным сегодня относят: национальные системы квалификации и стандарты профессий (И.А. Иваненко). Эти факторы во многом определяют требования к процессу и результатам образования, компонентам содержания и структуре процессов профессионального образования, причем уточнение и конкретизация требований происходит в соответствии с запросами регионального рынка труда на основе анализа различных социальных факторов.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (далее ФГОС СПО) существенно расширяет академические свободы образовательных организаций, позволяя им проектировать профессиональные образовательные программы и осуществлять образовательную деятельность согласно нормативным документам, которые фиксируются в форме общих и частных указаний, предписаний к деятельности, принципов, правил, рекомендаций. Разработка таких норм на основе уже имеющихся теоретических концепций выступает

составной частью прикладного педагогического исследования и является сложным, трудоемким процессом, учитывающим: механизмы взаимодействия сферы образования и сферы труда; соотношение требований к квалификациям специалистов (сформулированных в профессиональных стандартах) и результатам обучения (представленных в образовательных стандартах); изменение трудовых функций профессиональной деятельности, которые выступают отдельными модулями образовательной программы.

Несмотря на то что в последние годы усилилось внимание исследователей к проблемам СПО, вопросы углубленной подготовки будущих учителей начальных классов в условиях реализации ФГОС СПО, разработки и внедрения профессиональных стандартов, исполнения требований регионального рынка труда недостаточно раскрыты. Это обуславливает интерес исследователей к проблемам, касающимся применения новых подходов к проектированию вариативной части образовательных программ, введения дополнительных профессиональных модулей, в рамках которых осуществляется углубленная подготовка в соответствии с региональным заказом. Это определяет перспективность и востребованность данной научной работы.

Данное исследование рассматривает научное обоснование образовательной деятельности, которое устанавливает связи между основанием и обосновываемым проектом (совокупности проектов) (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова). Основанием в данном исследовании выступает познавательное описание педагогической действительности проектирования углубленной подготовки учителя начальных классов. Обосновываемым проектом являются организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля (далее НПМ) образовательной программы, в рамках которого осуществляется углубленная подготовка учителя начальных классов в соответствии с региональным заказом.

Степень научной разработанности проблемы. К настоящему времени сложились определенные научные предпосылки для теоретического осмысления среднего профессионально-педагогического образования в условиях изменений нормативно-правовой базы профессионального образования.

Проблемы, принципы и механизмы подготовки специалистов СПО отражены в работах П.Ф. Анисимова, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, В.М. Демина, П.Н. Новикова, А.И. Суббето и др.

Особый интерес вызывают научные труды, в которых представлены основные идеи, связанные с развитием личности и реализацией деятельностного подхода в профессиональном образовании (А.Г. Асмолов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.).

Проектирование и моделирование образовательного процесса представлено в трудах М.Н. Ахметовой, Е.С. Заир-Бек, Н.Ф. Радионовой, В.Д. Шадрикова, Н.Ф. Талызиной и др.

Разработка основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) раскрыта в работах Р.Н. Азаровой, В.И. Блинова, Н.М. Золотаревой, О. Н. Олейниковой и др.

Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей достаточно полно освещены в педагогической теории (М.Н. Ахметова, Н.В. Бордовская, Н.Ж. Дагбаева, С.И. Десненко, Д.Ц. Дугарова, В.А. Кан-Калик, Т.К. Клименко, Г. Н. Сериков, В. А. Сластёнин и др.). Неоспорим значительный вклад в область профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Н.В. Языкова и др.).

В то же время до сих пор не получили осмысления в педагогической теории такие вопросы, как: обоснование подготовки педагогических кадров в системе СПО на основе широкого анализа спектра изменений, происходящих в процессе модернизации среднего профессионально-педагогического образования.

Проведенный анализ теоретических исследований и эмпирических данных позволяет считать, что в настоящее время в теории и практике углубленной подготовки учителей начальных классов сложился ряд проблем, требующих научного разрешения. К ним относятся противоречия между:

- требованиями, которые предъявляют потребители образовательных услуг среднего профессионально-педагогического образования в регионе, и недостаточной разработанностью образовательных услуг в среднем профессионально-педагогическом образовании в соответствии с конкретными требованиями регионального заказа;

- требованиями ФГОС СПО к углубленной подготовке выпускников и недостаточной разработанностью особенностей проектирования образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС СПО по углубленной подготовке;

- между необходимостью реализации профессиональной образовательной программы углубленной подготовки учителей начальных классов по иностранному языку в рамках вариативной части ФГОС СПО, в соответствии с требованиями регионального заказа, и недостаточной разработанностью теоретических основ проектирования и реализации модулей образовательной программы углубленной подготовки.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **научную проблему исследования:** каковы организационно-педагогические условия проектирования и реализации НПМ образовательной программы, в рамках которого осуществляется углубленная подготовка специалистов СПО в соответствии с требованиями регионального рынка труда?

Объект исследования: процесс углубленной профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в системе СПО.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки СПО.

Ведущая **идея исследования** заключается в том, что реализация требований ФГОС СПО, профессионального стандарта и регионального рынка труда определяет необходимость введения в вариативную часть программы СПО дополнительного, по отношению к предусмотренным ФГОС СПО видам деятельности, профессионального модуля и соответствующих профессиональных компетенций, в рамках которого будет осуществляться углубленная подготовка по дополнительному виду профессиональной деятельности.

Замысел исследования состоит в том, что, выявив тенденции развития профессионального образования в СПО на ориентацию практико-ориентированного обучения на основе регионального заказа, в отличие от высшего образования, ориентированного на академическую подготовку, определить организационно-педагогические условия проектирования ОПОП, удовлетворяющие текущий региональный заказ. С учетом обоснованных теоретических положений требуется определить новый конструкт проектирования ОПОП в соответствии с региональным заказом.

Цель исследования: определить, теоретически обосновать и экспериментально апробировать результативность реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки СПО.

Гипотеза исследования: проектирование и реализация НПМ как части программы профессионального образования в соответствии с региональным заказом на углубленную подготовку учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка будут результативными (будет сформирована иноязычная коммуникативная компетенция) при выполнении следующих организационно-педагогических условий его проектирования:

-выделение в профессиональной образовательной программе НПМ, в рамках которого будет осуществляться углубленная подготовка учителя начальных классов;

-обеспечение соответствия структуры содержания структуре образовательных результатов, определенных требованиями ФГОС СПО, профессиональными стандартами и региональным рынком труда за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку, сквозной характер углубленной подготовки;

-использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения, погружение в языковую образовательную среду и контекст профессиональной деятельности;

-создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы были определены следующие **задачи исследования:**

1.Выявить тенденции развития среднего профессионально-педагогического образования, ориентированные на региональный заказ.

2. Выявить особенности проектирования модульных образовательных программ в колледже в соответствии с требованиями ФГОС по углубленной программе.

3.Определить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя в педагогическом колледже.

4. Разработать, научно обосновать и экспериментально апробировать модель реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка.

5.Проанализировать и оценить результативность реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ.

Методологической основой исследования являются следующие подходы: компетентностный подход, ориентирующий на образовательные результаты; контекстный подход, обеспечивающий диалог между сферами труда и образования; деятельностный подход, предполагающий изменения

как в технологиях реализации образовательного процесса, так и в технологиях оценки результатов освоения ОПОП, которые будут заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития. При совместной реализации данных подходов важными становятся компетенции как согласованный потребителями образовательных услуг результат обучения, образовательные технологии как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов обучения (компетенций).

Теоретическую основу исследования составили:

теория профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляев, С.Г. Вершловский, Е.А. Климов, А.Н. Лейбович, А.М. Новиков, Г.Н. Сериков и др.); исследования в области профессиональной подготовки студентов СПО (П.Ф. Анисимов, Н.Н. Булынский, Н.А. Дьяченко, В.В. Сидоров и др.); идеи компетентностного подхода (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.); идеи модульного подхода (В.И. Блинов, О. Н. Олейникова, П.А. Юцявичене и др.); идеи деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдова и др.); идеи контекстного подхода (А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова, В.Ф.Тенищева и др.); исследования, раскрывающие дидактические аспекты проектирования профессиональных образовательных программ (Р.Н. Азарова, В.И. Блинов и др.); теории формирования иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л.Бим, М.Н.Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.); концепции оценки и анализа качества образовательных результатов (Г.А. Бордовский, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**

-теоретические – изучение, анализ нормативных документов, научной, научно-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта;

-экспериментальные – педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование, метод экспертных оценок, анализ продуктов образовательной деятельности специалистов среднего звена; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе ГПОУ «Читинский педагогический колледж», ГАПОУ «Агинский педагогический колледж им. Базара Ринчино» в течение ряда лет с 2013 по 2016 гг.

Этапы диссертационного исследования.

На первом этапе (2013, 2014 гг.) осуществлялся анализ нормативных документов по вопросам развития СПО, научно-методической литературы по проблеме исследования; изучался педагогический опыт проектирования ОПОП; проводился констатирующий эксперимент. Теоретическое изучение проблемы и результаты констатирующего эксперимента позволили определить цель, задачи и гипотезу исследования.

На втором этапе (2014, 2015 гг.) была осуществлена подготовка экспериментальной базы исследования, проведен педагогический эксперимент (поисковый и обучающий этапы). Итогом этапа явились определение организационно-педагогических условий проектирования НПМ ОПОП СПО, введение в ОПОП углубленной подготовки будущих учителей НПМ, выявление особенностей оценки образовательных результатов в рамках компетентностного подхода.

На третьем этапе (2015/2016 учебный год) был проведен анализ результатов исследования, их статистическая обработка, сформулированы выводы и рекомендации, оформлен текст диссертационного исследования.

Научная новизна работы заключается в следующем:

- *выявлены и раскрыты* механизмы взаимодействия сферы образования и сферы труда в системе СПО: определение направления углубленной подготовки учителей начальных классов, в соответствии с региональным заказом, реализация углубленной подготовки (преподавание иностранного языка) за счет вариативной части учебных циклов; сопряжение

образовательного и профессионального стандартов, устраняющих системный разрыв между рынком труда и рынком образования в части установления соответствия профессиональных компетенций и трудовых функций;

- *введено* рабочее определение НПМ как части (или структурной единицы) программы профессионального образования, обеспечивающей углубленную подготовку в соответствии с региональным заказом (подготовка учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка) в рамках вариативной части ФГОС СПО по углубленной подготовке;

- *введено* определение проектирования НПМ как процесса создания и реализации педагогического проекта структурной единицы образовательной программы, обеспечивающей: интегративность, междисциплинарность содержания углубленной подготовки учителя начальных классов за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку; сквозной характер углубленной подготовки за счет включения базовых, вариативных дисциплин, различных видов практик;

- *определены* особенности проектирования профессиональных образовательных программ в системе СПО: модульное построение ОПОП в соответствии с видами профессиональной деятельности и трудовыми функциями; наличие в образовательной программе модулей, обеспечивающих интегративность, целостность, междисциплинарность образовательной программы; проектирование образовательных результатов исходя из требований всех заинтересованных сторон; синхронизация изучения теории и практики; индивидуализация обучения;

- *обоснованы и разработаны* организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки:
1) выделение в профессиональной образовательной программе наддисциплинарного профессионального модуля, обеспечивающего углубленную подготовку в соответствии с требованиями регионального рынка труда; 2) обеспечение соответствия структуры содержания структуре

образовательных результатов, определенных исходя из требований ФГОС СПО, профессиональных стандартов и регионального рынка труда, за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку, сквозной характер углубленной подготовки; 3) использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения, погружение в языковую образовательную среду и контекст профессиональной деятельности; 4) создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки;

- обоснована и разработана модель реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка;

- проанализирована и оценена результативность реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка.

Теоретическая значимость результатов исследования обоснована тем, что:

- предложена идея проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя в педагогическом колледже, реализующего региональный заказ на углубленную подготовку и обеспечивающего междисциплинарность, интегративность, профессиональную функциональность образовательной программы;

- введены понятия «наддисциплинарный профессиональный модуль», «проектирование наддисциплинарного профессионального модуля», выявлено содержание структурных компонентов проектирования НПМ (ожидаемый образовательный результат, содержание НПМ, образовательные технологии, технологии оценки образовательных результатов по НПМ);

- обоснованы организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки в соответствии с требованиями регионального рынка труда;

-определено содержание формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов, имеющих право преподавания иностранного языка;

-разработан критериально-оценочный инструментарий изучения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов, включающий информационный, функциональный и мотивационный компоненты.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке и внедрении в образовательный процесс педагогического колледжа модели реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка;

- в создании паспорта иноязычной коммуникативной компетенции; программ учебных дисциплин, входящих в НПМ («Теория и методика преподавания иностранного языка», «Интернет-технологии», «Лингвострановедение и страноведение»); технологии веб-квест формирования иноязычной коммуникативной компетенции; контрольно-оценочных средств для проведения текущей и промежуточной оценки образовательных результатов в рамках НПМ;

- в написании учебного пособия «Культура Великобритании и США», методических рекомендаций «Использование компьютерных технологий в процессе обучения английскому языку» для организации профессионального обучения будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и научных выводов обеспечивается применением комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования; методологической обоснованностью положений

исследования; репрезентативностью объема выборок по результатам экспериментальной работы, сочетанием количественного и качественного анализа материалов исследования; апробацией и внедрением основных результатов исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Организационно-педагогические условия проектирования НПМ – это система, обеспечивающая педагогическое проектирование углубленной подготовки учителя начальных классов в соответствии с региональным заказом и выполняющая следующие функции: социально-экономическую, реализующую региональный заказ рынка труда; программную, ориентированную на углубленную профессиональную подготовку учителей начальных классов; методическую, определяющую содержательный, технологический и результативный компоненты модуля; управленческую, предполагающую ориентацию образовательного процесса на результат.

2. Проектирование профессиональных образовательных программ в системе СПО предполагает выполнение ряда требований: проектирование образовательных результатов исходя из требований всех заинтересованных сторон; сопряжение образовательного и профессионального стандартов при проектировании содержания ОПОП СПО; модульное построение ОПОП в соответствии с видами профессиональной деятельности и трудовыми функциями; наличие в образовательной программе модулей, обеспечивающих интегративность, целостность, междисциплинарность образовательной программы; синхронизация изучения теории и практики; возможность реализации индивидуального обучения.

3. Проектированию НПМ образовательной программы углубленной подготовки студентов педагогического колледжа способствует последовательная реализация организационно-педагогических условий:

-введение НПМ в ОПОП углубленной подготовки, реализующего региональный заказ на углубленную подготовку и обеспечивающего

междисциплинарность, интегративность, профессиональную функциональность образовательной программы;

-обеспечение соответствия структуры содержания структуре образовательных результатов, определенных исходя из требований ФГОС СПО, профессиональных стандартов и регионального рынка труда, за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку, сквозной характер углубленной подготовки;

-использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения, погружение в языковую образовательную среду и контекст профессиональной деятельности;

-создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки, включающих информационный, функциональный и мотивационный компоненты.

4. Структурными компонентами модели реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка являются: ожидаемый образовательный результат (спроектированный исходя из требований ФГОС СПО, профессионального стандарта и регионального рынка труда); содержательный компонент (содержит принципы, дидактические идеи отбора содержания модуля; включает базовые дисциплины, дисциплины вариативной части, предусматривает прохождение различных видов практик; определяет главные линии содержания – предметная и профессиональная подготовка); процессуальный компонент, включающий образовательные технологии (предполагают моделирование в методах, средствах контекста будущей профессиональной деятельности за счет использования технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения) и технологии оценки образовательного результата (включают показатели оценки, контрольно-оценочные средства, спроектированные исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки и позволяющие

проверить информационный, функциональный и мотивационный компоненты иноязычной коммуникативной компетенции).

5. Педагогический смысл формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов, имеющих право преподавания иностранного языка, представляет процесс освоения предметных (языковых), профессиональных (дидактических) знаний, опыта профессиональной деятельности (методического) и развития положительного мотивационного отношения к профессиональной деятельности, основанного на интеграции теоретического обучения в колледже и практик в школе, обеспечивающих результативное включение обучающихся в профессиональную деятельность.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи и результаты исследования обсуждались на конференциях различного уровня, в том числе: *международных* - г. Чита, 2009 г. («Компетентностный подход как фактор повышения качества образования»); г. Екатеринбург, 2013 г. («Языковое образование сегодня – векторы развития»); г. Канск, 2012, 2013 гг. (IX, X Всероссийские научные Далевские чтения); г. Чебоксары, 2015 г. («Приоритетные направления развития науки и образования»); г. Уфа, 2016 г. («Современные технологии в мировом научном пространстве»); *межрегиональных* - г. Чита, 2009, 2014 гг. («Лингвистическое образование в контексте XXI века», «XXI век-век профессионалов»); *региональных* - г. Чита, 2015, 2016 гг. («Педагогика открытия нового: Реализация деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров», «Продвижение ценностей успешной профессиональной карьеры и личностного роста в процессе подготовки специалистов в условиях инновационного учреждения»). Основные результаты и положения диссертационного исследования нашли отражение в 13-ти публикациях, в том числе в 3-х изданиях из перечня ВАК.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Изложение материала проиллюстрировано 23 таблицами, 5 рисунками, 3 диаграммами.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, формулируется проблема, научный аппарат исследования (объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования); определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; формулируются положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе «Теоретические основы проектирования и реализации профессиональной образовательной программы в системе среднего профессионального образования» представлено теоретическое исследование тенденций развития профессионального образования, обоснованы организационно-педагогические условия проектирования НПМ углубленной подготовки в системе СПО, в соответствии с региональным заказом.

Во второй главе «Реализация организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы СПО углубленной подготовки» на основе выделенных организационно-педагогических условий проектирования НПМ представлена модель реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка. Предложенная модель позволила обосновать необходимость введения НПМ в ОПОП СПО; способствовала обогащению содержания компонентов дисциплин модуля; дала возможность проиллюстрировать используемые образовательные технологии и технологии оценки образовательных результатов.

В заключении сформулированы выводы и результаты, полученные в ходе проведенного исследования. Основные идеи и результаты

диссертационного исследования отражены в 13 публикациях, общим объёмом 12,51 п.л., в том числе в 3-х изданиях из перечня ВАК.

Работа выполнена в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности Минобрнауки РФ №27.2479.2014К по теме «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнерства».

Глава 1. Теоретические основы проектирования и реализации профессиональной образовательной программы в системе среднего профессионального образования

1.1. Тенденции развития профессионального образования как фактор инновационной системы подготовки учителя начальных классов в регионе

В данном параграфе проанализированы значимые тенденции развития профессионального образования для обоснования необходимости рассмотрения образовательного процесса как инновационного процесса; выделены основные направления развития среднего профессионального образования; рассмотрена необходимость углублённой подготовки учителей начальных классов в системе среднего профессионального образования.

Устойчивое развитие любого региона обеспечивается необходимым кадровым потенциалом, главным показателем которого является уровень образования населения. В XXI веке перед профессиональной школой открываются широкие горизонты, связанные с внедрением новых типов образовательных услуг, с созданием новых специальностей. Возрастает потребность в практико-ориентированных специалистах, которые обладают необходимой профессиональной квалификацией, многофункциональными

умениями. В этих условиях именно СПО способно обеспечить подъем экономики как региона, так и страны в целом.

Анализ научной литературы показал, что понятие «регион» может трактоваться как:

- территория, которая характеризуется специфическим комплексом исторически сформировавшегося образа и условий жизни населения: этническими, национальными и культурными особенностями (республика, автономный округ, автономная область); территориально-административное образование в котором функции государственной власти (или общественного самоуправления) осуществляет определённый орган управления на данной территории (край, область, город) [4];

- междисциплинарная категория: в политологии – административно-территориальная структура (государственное управление, планирование, распределение, контроль ресурсов); в социологии – территория с культурно-историческими особенностями и традициями; в экономике – экономическая структура, в которой решаются задачи соответствия образования региональному рынку труда; в педагогике – целостный образовательный комплекс, который содержит весь образовательный потенциал административно-территориальной структуры, включая кадровые, научно-методические, материально-технические и прочие составляющие [87];

Таким образом, рассмотрев понятие «регион», мы, вслед за П.Ф. Анисимовым считаем, что «... региональные условия позволяют каждому субъекту осознать меры влияния образования на социум. Образование закономерно становится фактором развития региона» [4].

В рамках нашего исследования, требования, предъявляемые региональным рынком труда к СПО являются факторами развития региона.

Далее рассмотрим, как определяют понятия «фактор», «инновационная система» разные исследователи.

В переводе с латыни «фактор» означает «делающий, воспроизводящий». Целесообразно выделить следующие наиболее распространённые толкования данного термина:

- причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты;
- существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению[47];

Применительно к нашему исследованию, фактор, являясь движущей силой педагогического процесса, определяет тенденции развития профессионального образования. В свою очередь тенденции, определяющие направления развития образования, будут выступать инновациями в образовании.

Термин «инновация» (от лат. novatio) означает «обновление, новшество или изменение», а приставка in – «в направлении», обновление в каком-то направлении, сфере. Понятие "инновация" имеет междисциплинарный характер и используется в понятийном аппарате разных отраслей наук.

Инновация в педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой трактуется как «процесс освоения новшеств (нового средства, метода, методики, технологии, программы), поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и переосмысление» [68, с. 248].

В.А. Слостёнин рассматривает инновацию как «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [129].

Инновациями в образовании А. В. Башарина называет «нововведение как средство разрешения проблемной ситуации с целью оптимизации и повышения качества учебного процесса или организации благоприятных условий для усвоения материала учащимися» [11], а Л.З. Гумерова рассматривает нововведение как «специфическую форму управления развитием образования, системно изменяющую структуру, содержание и организацию образовательного процесса в целом» [42].

Признавая правомерность всех представленных точек зрения, считаем возможным, в аспекте нашего исследования, рассмотреть понятие «инновационная система» как «введение нового в цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования» [108].

В век высокого интеллектуального развития человеческого потенциала, инновационное развитие образования является приоритетным направлением стратегии развития экономики страны. В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Так, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития. В концепции предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики, направленной на непрерывное образование в течение жизни - «life long learning». Основные положения концепции направлены на повышение качества, обновление структуры и содержания профессионального образования [74].

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [глава 1, ст.2, глава 8, ст.68, 69] указывается, что профессиональное образование направлено «на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности». Цель СПО - «подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями

общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [157].

В.И. Блинов, конкретизируя данную цель отмечает, что миссия профессионального образования (среднего профессионального и высшего) трактуется несколько шире, это не только подготовка квалифицированных и высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, но, в первую очередь, это решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека [13].

Принимая данную цель как основополагающую для нашего исследования, мы поставили задачу: определить тенденции развития профессионального образования, которые обеспечивают инновационную систему профессиональной подготовки специалистов.

На основе изучения трудов исследователей [6, 20, 23, 72, 80, 121], отчетов, программ международных организаций [102], федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. нами выделены наиболее значимые тенденции развития профессионального образования.

Интеграция профессионального образования в мировое образовательное пространство является одной из ведущих тенденций развития образования в России. Реализация данной тенденции связана с использованием положительного международного опыта: повышения качества подготовки студентов [19, 22, 60, 76, 122, 128], расширением академической мобильности студентов и преподавателей [29, 155].

Развитие открытой образовательной системы явилось результатом становления открытого общества. Данную тенденцию ряд исследователей связывают с процессами глобализации [43]. Е.В. Пискунова отмечает, «...сегодня выигрывают и станут жизнеспособными те модели образования, которые отвечают требованиям глобализации и, шире, вызовам современной эпохи» [110, с.17]. Становление и развитие системы образования требует

расширения всесторонних связей образования с различными социальными институтами: государством (формирование политики в системе образования, контроль качества образования), работодателями (совместная разработка и оценка качества образовательных программ, аттестация выпускников), студентами (выбор образовательных услуг, построение индивидуальной образовательной траектории, реализация профессиональной мобильности).

Реализация тенденции *информатизации современного образования* обусловлена, прежде всего, стремительным развитием процесса информатизации общества. Данная тенденция предполагает умение специалистов свободно ориентироваться в информационных потоках, способных профессионально адаптироваться в условиях рыночной экономики [18, 59, 111, 153 и др.].

Необходимость *непрерывного профессионального образования* вызвана научно-техническим прогрессом, использованием инновационных технологий. Данная тенденция предполагает желание и готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни. Принцип непрерывности профессионального образования определяет необходимость подготовки выпускников, готовых к непрерывному образованию, постоянному самосовершенствованию [85, 91, 95 и др.].

Создание благоприятных условий для саморазвития обучающихся, построения индивидуальной образовательной траектории [21, 82, 104 и др.]. Профессиональная деятельность современных выпускников характеризуется стремлением к самореализации, максимальной ответственностью, сочетанием индивидуализма с коллективизмом и командной работой, самообучаемостью, ценностными ориентациями, творчеством .

Реализация компетентностного подхода является ключевой тенденцией развития образования. «Образование, ориентированное на компетенции, более широкое понятие, чем обучение. В этом случае внимание акцентируется не только на том, что именно изучает человек, но и на том, что происходит в самом человеке в процессе учебы» [70, с. 14]. Принятие

компетентностного подхода к оценке результатов обучения формирует новую систему оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций. При таком подходе изменяется функция оценивания компетентностно-ориентированной основной образовательной программы профессионального образования, которая будет заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития. При компетентностном обучении важными становятся: компетенции как результат обучения, образовательные технологии как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов обучения (компетенций).

Документы международных организаций в области политики в образовании (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), United Nations Development Program (UNDP), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Европейский Совет, Международный Совет Стандартов и другие) показывают, что компетентностный подход активно встраивается в системы образования.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы, в рамках мероприятия по разработке и распространению в системе профессионального образования новых технологий и форм организации образовательного процесса предусматривается реализация основных требований Болонского и Туринского процессов во всех организациях высшего образования и среднего профессионального образования [74]. В условиях создания единого образовательного пространства первостепенной стала задача обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ, разработки единых подходов к обучению, общего понимания содержания квалификаций и результатов обучения. За выполнение данной задачи взялся крупный европейский проект «Tuning Educational Structures» («настройка образовательных структур») (далее TUNING), направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса, включая Россию. Компетентностный

подход, являясь основой выработки общей методологии, базируется на анализе профессиональных требований, определяющих приоритетность компетенций для конкретной сферы профессиональной деятельности. В проекте TUNING принято использовать следующее определение «компетенций»: «Понятие компетенции включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях); *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [36].

Реализация основных требований Болонского процесса потребовала существенного повышения гибкости профессионального образования и формирования определенных механизмов, которые обеспечивали бы постоянную модернизацию динамично изменяющихся потребностей рынка труда. Этапом модернизации образования и выработки общих критериев для повышения качества профессионального образования стала разработка федеральных государственных образовательных стандартов.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [глава 1, ст.2] федеральный государственный образовательный стандарт определяется как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Таким образом, ФГОС устанавливают нормы и правила, обязательные для исполнения в любой образовательной организации, реализующей основные образовательные программы [157].

В условиях реализации ФГОС, основанных на принципах, совместимых с методологией TUNING (выражение результатов освоения образовательных программ в виде компетенций), а также расширение свобод

образовательных учреждений к разработке образовательных программ явилось следствием активного использования данной методологии в профессиональных образовательных программах разных направлений подготовки.

Переход профессионального образования на ФГОС потребовал разработки ОПОП, основанных на принципиально новых подходах, включающих не только иную учебно-методическую документацию и учебные материалы, но и ориентированных на ценности *профессиональной* подготовки его выпускников. Последнее обуславливает необходимость сопряжения профессиональных и образовательных стандартов, соотнесение их терминологии. В таблице 1.1.1 представлено соответствие терминологии профессионального и образовательного стандарта, которое нужно учитывать при проектировании ОПОП [15].

Таблица 1.1.1

Соответствие терминологии профессионального
и образовательного стандартов

<i>Термины профессионального стандарта</i>	<i>Термины ФГОС</i>
Обобщенная трудовая функция	Вид деятельности
Трудовая функция	Профессиональная компетенция
Трудовое действие	Практический опыт
Знания, умения	Знания, умения

Участниками проекта TUNING разработаны два набора компетенций: предметно-специализированные (в ФГОС ВПО/СПО они обозначены как профессиональные компетенции – ПК) и общие компетенции (ОК). Предметно-специализированные компетенции включают три категории компетенций: инструментальные, межличностные и системные.

Для нашего исследования особый интерес представляют инструментальные компетенции - компетенции, выполняющие инструментальную функцию. Данные компетенции включают: когнитивные

способности (способность понимать и использовать идеи и мысли); методологические способности (организация времени и стратегии учебы, принятие решений или решение проблем); технологические навыки (использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютером); лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация на родном языке, знание иностранного языка) [8].

Согласно федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы в рамках мероприятия по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС предусматривается: обновление содержания образования в сфере иностранного языка (также русского языка, истории, литературы, технологии) [74].

Предмет «иностраный язык» занимает особое место среди других учебных дисциплин. Этому способствует коммуникативная направленность предмета, изучение быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа. Обучение иностранному языку в начальной школе осуществляет учитель иностранного языка основной школы или учитель начальной школы с правом преподавания иностранного языка (согласно диплому).

Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей достаточно полно освещены в педагогической теории (М.Н. Ахметова, Н.В. Бордовская, Н.Ж. Дагбаева, С.И. Десненко, Д.Ц. Дугарова, В.А. Кан-Калик, Т.К. Клименко, Г. Н. Сериков, В. А. Сластёнин и др.). Значительный вклад в область профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка внесли И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Н.В. Языкова и др.

На современном этапе развития осуществляется модернизация педагогического образования в России: внедряются новые образовательные стандарты ФГОС среднего образования, внедрены ФГОС начального образования; происходит внедрение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)»; со второго класса

общеобразовательных школ вводится обязательный иностранный язык; с 2017 года в образовательные программы общего образования будет внедрен второй иностранный язык.

Анализ потребностей Забайкальского края в учителях по различным направлениям подготовки, свидетельствует о нехватке учителей иностранного языка (диаграмма 1.1.1), без учета роста количества детей в возрасте 4-7 лет и введения второго языка в школе.

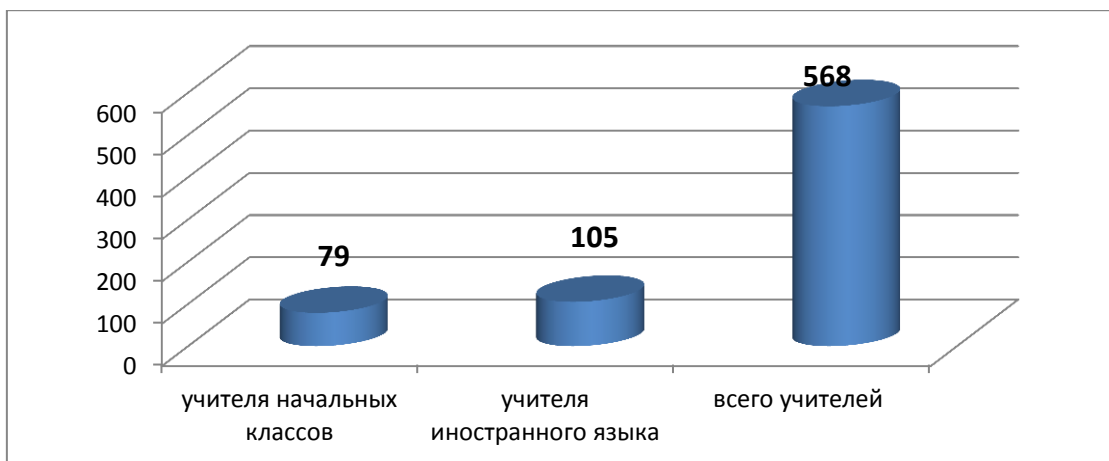


Диаграмма 1.1.1 Потребность учителей начальных классов и иностранного языка в школах Забайкальского края, в чел.

Из данных, представленных на диаграмме видно, что на сегодняшний день учителя начальных классов и учителя иностранного языка являются самой востребованной категорией кадрового дефицита педагогических работников. При этом директора школ основными требованиями к квалификации учителя начальных классов определяют владение иностранным языком и владение технологиями преподавания иностранного языка в начальной школе.

Согласно информации, представленной Министерством образования, науки и молодёжной политики Забайкальского края, на 01.03.2016 открыты 105 вакантных должностей учителей иностранного языка и 79 вакансий учителей начальных классов в Забайкальском крае и г. Чите.

Таблица 1.1.2

Информация о количестве вакантных мест в общеобразовательных организациях Забайкальского края и г. Читы на 01.03.2016 г.

№ п/п	Наименование района	Учитель начальных классов	Учитель иностранного языка
1	Акшинский		2
2	Балейский	1	3
3	Борзинский и г. Борзя	4	10
4	Алек-Заводский		5
5	Газимуро-Заводский	3	4
6	Забайкальский	2	2
7	Калганский	1	4
8	Кыринский	4	5
9	Карымский	2	3
10	г. Могоча и Могочинский район	2	4
11	Могойтуйский	2	3
12	Нерчинский		2
13	Нерчинско-Заводский	4	3
14	Оловяннинский	2	4
15	Ононский	4	2
16	Петровск-Забайкальский	1	3
17	Приаргунский	3	2
18	Сретенский		1
19	Тунгиро-Олёкминский	1	3
20	Улётовский	3	3
21	Хилокский	3	5
22	Чернышевский	1	5
23	Читинский	2	1
24	г. Шилка и Шилкинский район	4	5
25	Шелопугинский		2
26	г. Чита	25	13
27	п. Агинское		1
28	г. Краснокаменск и Краснокаменский район	5	5
Итого:		79	105

Профессиональная подготовка педагогических кадров по иностранному языку осуществляется по очной и заочной формам обучения на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). До 2015 года, подготовка учителей английского языка в рамках реализации профессиональной образовательной программы по специальности 050303 Иностранный язык велась в педагогических колледжах Забайкальского края: Читинский педагогический колледж (с 1999 г.), Балейский педагогический

колледж (с 2000 г.), Агинский педагогический колледж им. Б. Ринчино (с 2003 г.), Сретенский педагогический колледж им. Ф.В. Гладкова (с 2004 г.). Срок обучения на базе 9 классов составлял 4 года 10 месяцев, на базе 11 классов – 2 года 10 месяцев с присвоением квалификации учитель иностранного языка начальной и основной общеобразовательной школы. Проследим траекторию трудоустройства выпускников Читинского педагогического колледжа 2014 и 2015 гг. В 2014 году Читинский педагогический колледж окончили 15 выпускников, 8 (53%) из которых работают в школах Забайкальского края и продолжают обучение заочно на факультете иностранных языков ЗабГУ, 4 (27%) - обучаются очно по программам ВО ЗабГУ, 3 (20%) – получают высшее образование по заочной форме обучения, но в сфере образования не работают. 14 (88%) выпускников 2015 года работают учителями английского языка в общеобразовательных организациях г. Читы и Забайкальского края и обучаются заочно на факультете иностранных языков ЗабГУ, 2 (12%) выпускников обучаются заочно, по специальности не работают. Анализ трудоустройства выпускников Читинского педагогического колледжа показал, что они востребованы в регионе, имеются положительные отзывы работодателей об уровне профессиональной подготовки выпускников, например выпускница 2014 г. Г.В. Башкатова работает учителем английского языка в МОУ СОШ с. Новая Кука, активно использует интерактивные технологии в образовательном процессе. Выпускница 2014 г. Селина Ю.А. работает в МОУ СОШ №92 г. Могоча, применяя аутентичные видеоматериалы на уроках английского языка. Выпускница 2015 г. Гуршоева М.Б., победитель регионального конкурса педагогического мастерства среди выпускников государственных профессиональных образовательных учреждений, использует различные формы обучения на уроках английского языка, работая в МБОУ СОШ №32.

В настоящее время, направление подготовки по специальности 050303 Иностранный язык отсутствует в классификаторе специальностей среднего

профессионального образования. Последний выпуск по специальности 050303 Иностранный язык завершился в 2015 г. В Читинском педагогическом колледже получили квалификацию учитель иностранного языка 16 выпускников. В то же самое время потребность в учителях иностранного языка к 2016 году в Забайкальском крае составляет 105 человек.

Согласимся с точкой зрения О.Ю. Левченко [81], которая в диссертационном исследовании «Становление и развитие иноязычного образования в Забайкалье (вторая половина XVIII – XXI в.)» отмечает, что подготовка учителей английского языка в системе СПО внесла существенный вклад в формирование кадрового обеспечения специалистами по иностранному языку.

Проблема кадровой обеспеченности специалистами, в соответствии с требованиями регионального рынка труда и профессиональных стандартов, не потеряла своей актуальности на сегодняшний день. Введение ФГОС начального образования инициирует обеспечение школ Забайкальского края квалифицированными учителями раннего обучения иностранному языку. Таким образом, возникает необходимость поиска путей подготовки учителей, готовых и способных преподавать иностранный язык в начальной школе. Наиболее перспективным направлением решения этой острой кадровой проблемы является введение дополнительных специализаций в учреждениях СПО. Например, «Учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранного языка» (информатики).

Подготовка современного учителя в большинстве своем не удовлетворяет требованиям современной инновационной школы ввиду отсутствия у них профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций актуальных в свете введения профессионального стандарта педагога, о чем свидетельствуют такие факты, как необходимое дополнительное обучение молодых учителей, принятых на работу в школу. Результаты исследования качества подготовки современных

педагогов, представленные в Стратегии развития рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года, подтверждают эти факты: более половины вновь принятых молодых учителей в школы нуждаются в переподготовке.

В связи с представленными выше данными становится актуальной задача подготовки современного педагога, обладающего общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями в условиях современного инновационного образовательного процесса в соответствии с требованиями всех потребителей образовательных услуг.

Согласно последним документам, утверждённым Правительством Российской Федерации, развитие педагогического образования становится приоритетом государственной кадровой политики [73, 135,136].

С 2011 года в образовательных организациях СПО введены ФГОС, в которых определены положения подготовки высококвалифицированного специалиста, владеющего профессиональными компетенциями, отвечающим требованиям работодателей [13]. Однако этот вопрос требует дополнительной проработки. В результате исследований научно-исследовательского института высшего образования и научно-исследовательского института труда было выявлено, что при формировании специальностей СПО первое место отводится профессиональной функции, второе – предмету труда, на который обращена деятельность специалиста. Класс профессиональных задач, подготовка к решению которых осуществляется в образовательных организациях СПО, носит характер диагностических, предполагающих выбор решения из готового набора стандартных решений, часто алгоритмического характера. Овладение в совершенстве профессиональной функцией и способность перенести ее с одного объекта на другой – главный конечный результат подготовки специалиста среднего звена.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 г. определена необходимость опережающего развития СПО, так как на

современном этапе социально-экономического развития экономики страны возрастает потребность в учителях, способных реализовывать широкий спектр профессиональных функций [74]. В связи с расширением профессиональных функций труда меняются профессиональные требования к учителям, происходит расширение, углубление, периодическое обновление требований в краткие сроки [16]. Исходя из этого, задачей профессионального педагогического образования становится развитие способности у выпускников адаптироваться к изменениям, происходящим в современном обществе.

Но, к сожалению, проведенный нами анализ общего состояния педагогического образования в регионе, анализ нормативных документов (Государственная программа "Развитие образования Забайкальского края на 2014 - 2020 годы", Стратегия социально-экономического развития Забайкальского края до 2030 года) позволяет отметить ряд отрицательных факторов, возникающих при взаимодействии профессиональных образовательных организаций, готовящих педагогические кадры, и работодателей, которыми в данных условиях являются общеобразовательные организации:

- отсутствие системы прогнозирования потребности в кадрах различного уровня как со стороны общеобразовательных организаций, так и со стороны профессиональных образовательных организаций;

- отсутствие взаимодействия работодателей и образовательных организаций по сопряжению образовательных и профессиональных стандартов, проектированию и реализации образовательных программ углубленной подготовки СПО;

- несоответствие содержания основных образовательных программ и программ практической подготовки специалистов требованиям профессиональных образовательных организаций и, как следствие, несоответствие качества и структуры профессионального образования потребностям общеобразовательных организаций (разрыв между

теоретической подготовкой молодых специалистов и требованиями работодателя);

- слабая практико-профессиональная направленность содержания ОПОП. Позитивному развитию СПО способствует введение образовательных и профессиональных стандартов, устраняющих системный разрыв между рынком труда и рынком образования;

- нерешенность социальных и финансовых вопросов закрепления молодых специалистов в общеобразовательных организациях края.

Следовательно, основным фактором обеспечения качества образования является адекватность результата в соответствии с существующими потребностями рынка труда. Поэтому особую значимость приобретает ориентация СПО на взаимодействие с общеобразовательными организациями по рациональной организации производственной практики обучающихся - будущих учителей для формирования их профессиональной компетентности.

Резюмируя выше сказанное, мы выделяем основные задачи СПО:

-обеспечение единства образовательной деятельности и производственной практики для развития практико-ориентированного образования;

-вовлечение обучающихся в профессиональную деятельность с социальной ответственностью за выполняемые трудовые функции в современной школе;

-внедрение и разработка инновационных механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями в дуальном образовании;

-создание результативных организационно-педагогических условий для формирования общепрофессиональных, профессиональных компетенций и профессиональной самореализации личности в процессе овладения специальностью.

Таким образом, при рассмотрении состояния подготовки специалистов среднего звена в контексте внедрения образовательных и профессиональных стандартов нами сделаны следующие выводы:

- в современном обществе радикально изменяется место СПО. Обеспечить инновационный характер образования представляется возможным в рамках реализации тенденций развития профессионального образования (интеграция профессионального образования в мировую образовательную систему, открытое образование, информатизация образования, непрерывность профессионального образования, реализация компетентностного подхода, ориентация образования на создание максимально благоприятных условий для саморазвития обучающихся, построения собственной индивидуальной образовательной траектории);

-необходимость определения направления углубленной подготовки учителей начальных классов в соответствии с региональным заказом;

-особенностями современного СПО в контексте углубленной подготовки учителей начальных классов являются: отсутствие взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций по прогнозированию потребности в специалистах среднего звена, сопряжению образовательных и профессиональных стандартов, проектированию и реализации образовательных программ углубленной подготовки СПО; слабая практико-профессиональная направленность содержания ОПОП;

-позитивному развитию СПО способствует введение образовательных и профессиональных стандартов, устраняющих системный разрыв между рынком труда и рынком образования.

На основании вышеизложенного, мы приходим к выводу о необходимости обоснования и выявления организационно-педагогических условий проектирования ОПОП СПО, что будет представлено в следующем параграфе настоящего исследования.

1.2. Организационно-педагогические основы проектирования ОПОП СПО

Задача данного параграфа – на основе теоретического анализа компетентностного, модульного, деятельностного и контекстного подходов обосновать целесообразность их интеграции при проектировании и реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ подготовки будущих учителей, выявить организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО.

В качестве теоретико-методологической основы проектирования образовательной программы нами выделены четыре подхода: компетентностный, модульный, деятельностный, контекстный [15,19,24,25, 30,46]. Термин «подход» достаточно широко используется в современной педагогической науке. И.А. Зимняя рассматривает термин «подход к обучению» в следующих значениях:

- 1) мировоззренческая категория, которая отражает социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- 2) системная организация, самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия: преподавателя и студента [57].

«Подход» как научная категория представляет собой сложное понятие междисциплинарного характера, широко используемое в разных областях знаний.

Категория «подход», по мнению Ю.А. Ротенфельда [123], позволяет определить, на основе выделенных принципов, исходные позиции при проектировании систем (в данном случае педагогических систем).

А.М. Романов [120] считает, что употребление категории «подход» в педагогической литературе связано с необходимостью описания исходных

принципов, теоретических положений, а также конкретных способов практической деятельности.

Рассмотрим содержание обозначенных методологических подходов в ключе нашего диссертационного исследования. Основу ФГОС СПО нового поколения составляют компетентностный и модульный подходы, которые обеспечивают эффективную реализацию социальных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

В работах отечественных и зарубежных авторов (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, Д. Равен, К. Скала, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) достаточно полно раскрыты сущностные характеристики компетентностного подхода. Цель и задачи *компетентностного подхода* раскрываются через содержание категории «компетенции», которые определяют результат образования и новые критерии оценки качества подготовки специалиста. «Результаты образования» (learning outcomes) - это совокупность знаний, умений и/или компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения. Результатом образования (освоения образовательной программы) становится получение квалификации, значимой для рынка труда и основанной на объективных требованиях трудовой деятельности. Следовательно, под квалификацией понимается уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности [148]. Правомерна точка зрения В.И. Байденко, который результаты образования, выраженные на языке компетенций, рассматривает как путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций [7].

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс требует решения проблемы определения природы, сущности компетентности специалиста, содержания и взаимосвязи категорий

«компетенция» и «компетентность» [61]. В ходе обзора научной отечественной и зарубежной литературы нам удалось выделить следующие, наиболее точные, на наш взгляд, определения понятий «компетенция» и «компетентность».

Таблица 1.2.1

Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»

<i>№</i>	<i>Автор</i>	<i>Компетенция</i>	<i>Компетентность</i>
1.	А.В. Хуторской	некоторое общее, наперёд заданное требование к образовательной подготовке студента; совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной продуктивной деятельности;	состоявшееся личностное качество (характеристика); владение, обладание человеком соответствующей компетенцией;
2.	И.А.Зимняя	внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования в виде знаний, представлений, программ действий, систем ценностей и отношений, проявляющиеся в компетентностях человека;	интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основывающийся на знаниях; конечный результат процесса образования;
3.	В.И. Блинов И.С. Сергеев	готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации;	готовность к выполнению определённых функций;
4.	М.Д.Ильязова	готовность личности мобилизовать персональные ресурсы (знания, умения, способности, личностные качества) для эффективного решения профессиональных задач в нестандартных ситуациях; потенциальная активность, готовность и стремление к определённому виду деятельности;	интегральная, реализованная в деятельности, характеристика личности; успешно реализованная в деятельности компетенция;
5.	Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова	совокупность профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности;	совокупность знаний в действии;
6.	Г. К. Селевко,	готовность субъекта эффективно организовывать внутренние (знания, умения, навыки, надпредметные умения) и внешние ресурсы для постановки и достижения цели;	интегральное качество личности, которое проявляется в способности и готовности к деятельности на основе знаний и опыта, полученных в процессе обучения и социализации и ориентированных на самостоятельное и успешное участие в деятельности;
7.	В.И. Звонников	интегральная надпредметная характеристика подготовки обучаемых, проявляющаяся в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения;	уровень владения совокупностью компетенций;
8.	Н.В. Соснин	имеют наддисциплинарный характер, в составе компетенций помимо знаний интегрируются опыт, способности, качества личности,	достижение новых результатов - освоение компетенций;

		системное освоение основ профессиональной деятельности;	
9.	Дж.Равен	интегрированная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность;	
10.	С. Уидетт С. Холлифорд	способность, необходимая для решения задач с целью получения необходимых результатов работы;	

Анализ литературы по проблеме реализации компетентного подхода в системе профессионального образования показал следующее:

- базовыми понятиями компетентного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность». Данные термины не имеют единого определения и характеризуются широким спектром толкований, достаточно сложны, многокомпонентны и прежде всего из-за «...сложности данной категории как отражения личностных качеств, профессиональных умений и моделей профессионального поведения современного специалиста» [37, с.65];

- не существует общепринятой трактовки понятий «компетентность» и «компетенция», разными исследователями они рассматриваются как способность (любое проявление возможностей человека [7]), готовность (профессиональная готовность к выполнению определенных видов деятельности [13, 61]), внутренние новообразования (в виде знаний, представлений, программ действий, систем ценностей и отношений) [57]), качество личности (способность и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте) [61, 127, 165], освоение основ профессиональной деятельности [131];

- несмотря на разнообразие определений, большинство исследователей выделяют деятельностную направленность компетенции/компетентности;

- рядом авторов термины «компетенция» и «компетентность» не различаются и употребляются как синонимы (В.И. Байденко, Дж. Равен, С. Уидетт, С. Холлифорд и др. [7, 118 и др.]);

- рядом авторов прослеживается четкое разграничение данных понятий (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, С.Ш. Чошанов, А.В. Хуторской и др. [56, 58, 140, 169 и др.]);

- основные составляющие понятий «компетенция» и «компетентность» являются способность, готовность, стремление, наддисциплинарный характер, надпредметная характеристика, личностное качество;

-определяя свою позицию, мы, вслед за М. Д. Ильязовой, В.И. Байденко, рассматриваем понятие «компетентность» как интегральную, реализованную в деятельности, характеристику личности, результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных профессиональных областях [61,7]; под компетенцией – потенциальную активность, качество личности, готовность и стремление к определённому виду деятельности, способность выполнять определенные функции [62,57];

-в структуре компетенции/компетентности выделяют когнитивный (информационный, знаниевый), функциональный (деятельностный, операционный), личностный (мотивационный, ценностно-смысловой) компоненты [17, 28, 54, 18, 109, 154 и др.]. Так, Ю.Г. Татур в структуре компетентности выделяет когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, эстетическую, социальную и политическую составляющие» [140];

-в профессиональном образовании компетенции/компетентности выпускника среднего профессионального образования разделены на общие (универсальные, ключевые, надпредметные, надпрофессиональные, личностные) и профессиональные (общепрофессиональные, специальные, предметно-специализированные). Общие компетенции/компетентности, представляющие универсальные способы деятельности, общие для большинства специальностей, необходимы каждому образованному человеку, определяют уровень обученности, воспитанности и развития, способность к культурной деятельности, общению, сотрудничеству. Профессиональные компетенции/компетентности – владение знаниями и опытом в области профессиональной деятельности [8,38, 39, 48, 62, 79, 128 и др.];

Идеи модульного обучения зародились в 60-х гг. XX в. в США и получили теоретическое обоснование и развитие в работах Б. Гольдшмид, М.Гольдшмид, Г. Оуенса, С. Послешвайт, Дж. Рассела. В отечественной педагогической практике модульное обучение приобрело большую популярность, преимущественно, в высших учебных заведениях в 80-е гг. XX в. [10, 93, 94, 98, 116, 131, 176, 177 и др.]. Анализ зарубежной и отечественной литературы показал различное понимание исследователями целей модульного обучения:

- предоставление возможности обучающимся работать в удобном темпе, выбор подходящего способа обучения (Б. Гольдшмид, Дж. Расселл [195]);

- помощь обучаемым в определении своих сильных и слабых сторон, обеспечение возможности самостоятельного достижения более высокого уровня обученности за счет дополнительных модулей (Дж. Клингстед, С. Курх [184]);

- интеграция различных методов и форм обучения (В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов [33]);

- гибкое построение содержания обучения из сформированных единиц учебного материала (В.Б. Закорюкин, В.И. Панченко [53]);

- достижение высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности (М.А. Чошанов, П. Юцявичене [169; 177]);

Признавая правомерность всех представленных точек зрения, считаем, что основной целью модульного обучения является создание гибких по содержанию и по организации образовательных структур, которые гарантируют удовлетворение потребности и определяют вектор нового, возникающего интереса» [90, с. 5].

Ведущим понятием теории модульного обучения является понятие «модуль». В научных кругах существует большое количество определений модуля. Это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и указывает на наличие разночтения в понимании содержания этого термина и

технологии его построения как в содержательном, так и технологическом аспекте.

Дж. Расселл под модулем понимает «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» [195].

П.А Юцявичене рассматривает модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, которое обеспечивает достижение поставленных дидактических целей» [177].

В.В. Карпов и М.И. Катханов трактуют модуль как «организационно-методическую структуру учебного материала, предусматривающую структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности» [67].

Анализируя подходы исследователей к трактовке модуля, приходим к выводу, что в рамках нашего исследования, модуль рассматривается как: единица ОПОП (при проектировании образовательной программы), междисциплинарная структура (при проектировании НППМ), структурная единица учебной дисциплины - раздел (при разработке рабочих программ дисциплин модуля).

Основные теоретические положения деятельностного подхода применительно к педагогическим системам отражены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластёнина, Н.Ф. Талызиной и др. Основой деятельностного подхода выступает положение о ведущей роли деятельности в образовательном процессе личности.

Несомненный интерес вызывает точка зрения С. Л. Рубинштейна, который рассматривает деятельность как форму активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. Предпосылкой деятельности является какая-либо потребность [124]. В

деятельности выделяют такое строение, где действие выступает как единица деятельности, а операции - способы выполнения действия.

Деятельностный подход подразумевает объяснение и проектирование различных предметов с позиции категории деятельности. Педагогические процессы, согласно деятельностному подходу, должны быть рассмотрены в совокупности всех основных компонентов деятельности: целей, мотивов, действий, контроля и анализа результатов. Разрабатываемая система мер, при таком подходе, носит завершённый характер: от цели деятельности до её конечного результата. Применительно к нашему исследованию, деятельностный подход требует обучения студента выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Контекстный подход основан на теории контекстного обучения, основные идеи которой рассмотрены в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др. [9, 24, 25, 26, 80, 151 и др.]). В контекстном обучении моделируется «...в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологической и социальной составляющих» [24]. «Контекст – это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации» [1, с. 61].

Анализ работ по теории и практике контекстного обучения позволил выделить ряд идей, значимых для нашего исследования: компетентность является личностной характеристикой, которая формируется и проявляется только в деятельности; в образовательном процессе необходимо моделировать профессиональный контекст; основной единицей содержания контекстного обучения выступает ситуация (учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная) [1]; реализация контекстного обучения предполагает использование модульного построения образовательного процесса, а совокупность таких модулей формирует

определенные виды профессиональной деятельности [13]; ведущим подходом в реализации контекстного обучения выступает задачный подход, который позволяет сочетать разнообразные активные формы и методы обучения [162].

Рассмотрев содержание методологических подходов, мы пришли к выводу, что в рамках нашего исследования комплексное использование выделенных подходов обеспечит проектирование целостного образовательного процесса, в котором будут учтены такие факторы, как ориентация на результат (компетентный подход), модуляризация образовательной программы (модульный подход), учет особенностей будущей профессиональной деятельности (контекстный подход), деятельностный характер образовательного процесса (деятельностный подход), а также специфические ожидания работодателей, связанные с профессиональной деятельностью выпускников.

С целью обоснования организационно-педагогических основ проектирования ОПОП СПО, рассмотрим понятия «условие», «организационные условия», «педагогические условия», «организационно-педагогические условия».

В философском словаре понятие «условие» рассматривается как 1) то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); 2) существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления; 3) совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества [164, с. 707-708]

В справочной литературе понятие «условие» трактуется как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-либо области деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [101].

В педагогической науке «условие» раскрывается через совокупность различных воздействий (внешних, внутренних, социальных), влияющих на развитие человека (поведение, воспитание, обучение, формирование личности) [112].

Термин «организационные условия» раскроем на фоне выделения и рассмотрения понятия «организация». Данное понятие рассматривается как: 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия частей целого; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определённых процедур и правил. Согласно философскому энциклопедическому словарю различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется количественно как величина, а направленность организации характеризует соответствие (несоответствие) системы условиям окружающей среды [164, с. 463-464].

Анализ понятия «педагогические условия» позволил нам выделить два основных подхода к определению данного явления.

Согласно первому подходу педагогические условия – совокупность факторов, мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. В контексте данного подхода авторы рассматривают педагогические условия как: «совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы»; «комплекс мер, содержание, методы, приёмы и организационные формы обучения и воспитания» [5]; «совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей» [94].

Исследователи, придерживающиеся второго подхода связывают педагогические условия с проектированием педагогической системы, одним

из компонентов которой они выступают. В русле данного подхода педагогические условия рассмотрены как «компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [63]; «содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве, которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учеником» [55].

Обратимся к рассмотрению значимого для нашего исследования понятия «организационно-педагогические условия».

Ряд исследователей рассматривают организационно-педагогические условия как «совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [69]; «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [12]; «обстоятельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов) для достижения цели педагогической деятельности»; «обстоятельства, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса, что требует определённой организации (достижение процесса определённости, упорядочения» [66]; «совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности» [66, с. 32-38]

Вслед за Н. Ипполитовой [63] определим основные признаки организационно-педагогических условий:

1) совокупность целенаправленно спроектированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, обеспечивающих достижение педагогических целей;

2) совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленных на эффективное решение поставленных задач;

3) организация таких мер воздействия, обеспечивающие целенаправленное, планируемое управление развитием целостного педагогического процесса.

Под организационно-педагогическими условиями, в рамках нашего исследования, мы понимаем систему, обеспечивающую педагогическое проектирование образовательного процесса и выполняющую следующие функции: социально-экономическую; программную; методическую; управленческую.

Необходимость разработки организационно-педагогических условий подготовки будущих учителей в системе среднего профессионального образования продиктована, в первую очередь, изменяющимися требованиями к профессиональной подготовке педагогических кадров в современных экономических условиях, которые требуют внесения изменений в организацию профессионального образования, а именно в разработку и корректировку профессиональных образовательных программ в соответствии с ФГОС СПО, ПС и региональным рынком труда.

В целях внесения изменений в образовательный процесс, в частности в образовательные программы, необходимо тщательное проектирование.

Уточним исходные для нашего исследования понятия «проектирование», «педагогическое проектирование» и «дидактическое проектирование».

Философский словарь даёт следующее определение понятия «проектирование»: «процесс создания перспективно-предметного прообраза объекта» (от лат. Projectus - выступающий вперед, выдающийся) [84].

Разные исследователи рассматривают понятие «проектирование» как:

«принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки» (М. Азимов); «моделирование предполагаемых действий до их осуществления» (П.Дж. Букер); «творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, чего ранее не существовало» (Дж.Б. Ризуик); «целенаправленная деятельность по решению задач» (Л.Б. Арчер); «изменения в окружающей человека искусственной среде» (Дж. Ф. Осборн) [44].

Следовательно, педагогическое проектирование понимается как: «практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности; новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности»; «прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [52]; «процесс создания и реализации педагогического проекта; специфический способ развития личности; технология обучения».

Нам близко определение В.А. Сластёнина, согласно которому «педагогическое проектирование» заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом, коммуникативном оформлении замысла реализации решения педагогической задачи» [129]. В рамках нашего исследования, педагогическое проектирование заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом оформлении НПМ образовательной программы СПО.

Как правило, замысел, проект предполагает выделение двух составляющих: обучение и воспитание. Наше исследование направлено к обучающей (дидактической) составляющей целостного решения педагогической задачи. Поэтому в целостном процессе педагогического проектирования мы выделяем в качестве составляющей дидактическое

проектирование. Дидактическое проектирование представляет собой составляющую целостного процесса педагогического проектирования, которая действует в области решения задач обучения, поскольку дидактика как теория обучения выявляет доминанты технологий обучения: закономерности, принципы, задачи, содержание, формы и методы преподавания и учения, а также стимулирование и контроль в учебном процессе [125]. Механизм дидактического проектирования необходимо рассматривать как многоступенчатую систему решения задач обучения.

Н.Н. Суртаева [139], рассматривая проектирование как индивидуальную творческую деятельность педагога по созданию педагогических технологий, подробно анализирует его структуру, выделяет особенности и этапы, раскрывающие сущность процесса проектирования: теоретический (теоретическое создание проекта), рефлексивный (самоосмысление, самоанализ), экспериментальный (частичное внедрение, апробирование), корректирующий (корректировка теоретического проекта) и заключительный (внедрение скорректированной технологии, обобщение, описание, распространение опыта).

Для более глубокого понимания особенностей проектирования ОПОП СПО рассмотрим правила, выделенные Федеральным институтом развития образования [15]:

1. Соответствие федеральному государственному образовательному стандарту СПО и постоянное обновление программы.
2. Модульное построение программы.
3. Синхронизация изучения теории и практики.
4. Командный и итерационный характер разработки ОПОП.

Остановимся подробнее на каждом из приведённых правил.

В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, Е.А. Рыкова, А.А. Факторович рекомендуют начинать разработку ОПОП с анализа требований ФГОС по соответствующей профессии/специальности среднего

профессионального образования (СПО), который включает в себя требования:

- 1) к структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- 2) к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) к результатам освоения основных образовательных программ.

Структура ОПОП по подготовке специалистов среднего звена включает общий гуманитарный и социально-экономический; математический и общий естественнонаучный учебные циклы, которые состоят из соответствующих учебных дисциплин. Также в ОПОП входит профессиональный учебный цикл, который составляют общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули. В структуру программы входят разделы: учебная практика; производственная практика (по профилю специальности); производственная практика (преддипломная); промежуточная аттестация; государственная итоговая аттестация.

Разделы VII и VIII ФГОС СПО содержат общие минимальные требования к условиям реализации программы и проведению процедур контроля и оценки ее результатов.

Согласно методическим рекомендациям, разработанным Федеральным институтом развития образования программа должна ежегодно обновляться, образовательные организации должны постоянно изучать меняющиеся требования рынка труда и потребителей образовательных услуг (обучающихся) и вносить соответствующие изменения.

Главной единицей структуры основной профессиональной образовательной программы СПО в соответствии с требованиями стандартов является профессиональный модуль (ПМ). Основу структуры образовательной программы составляют виды деятельности и профессиональные компетенции, описанные в требованиях к результатам

освоения программы, где каждому виду деятельности и составляющим его профессиональным компетенциям соответствует ПМ. Названия видов деятельности и модулей совпадают. Овладение каждым из видов деятельности осуществляется при изучении ПМ.

В рамках нашего исследования профессиональный модуль представляет собой самостоятельную программу с обязательной процедурой сертификации.

Профессиональные модули (ПМ) состоят из междисциплинарных курсов (МДК), дисциплин, включающих теоретическую и практическую подготовку и обязательной учебной и / или производственной практики (практики по профилю специальности). Это позволяет построить образовательный процесс так, что изучаемая в рамках МДК информация сразу же будет применяться на практике. Более того, при освоении ПМ потребность в информации у студентов может возникать в ответ на проблемы, с которыми они сталкиваются на практике. Такое обучение работает на развитие учебной мотивации обучающегося (он ясно представляет себе назначение каждого элемента содержания обучения и их взаимосвязь), создает условия для формирования готовности применять полученные умения и знания для успешного решения профессиональных задач, т.е. овладения общими и профессиональными компетенциями.

В связи с этим следует отметить, что особенность ОПОП СПО, составленных на основе модульно-компетентного подхода, состоит не в дополнении программ предыдущего поколения новыми дидактическими единицами практикоориентированного характера, а в переносе дидактических единиц, непосредственно необходимых для освоения того или иного вида профессиональной деятельности, в ПМ. Таким образом обеспечивается синхронизация теоретического и практического обучения, овладение профессиональными компетенциями как целостным набором действий, умений и знаний, освоение каждого из предписанных видов профессиональной деятельности. При этом возникает возможность

независимой оценки по каждому модулю. Процедура оценивания предполагает демонстрацию или подтверждение того, что студенты освоили требуемые компетенции.

Теоретическая часть профессионального модуля носит междисциплинарный характер. Междисциплинарность обеспечивается интеграцией теоретических сведений разных дисциплин, предметных областей, необходимых для решения профессиональных задач.

Командный характер разработки ОПОП подразумевает согласованность действий всего педагогического коллектива образовательной организации, а также ее тесное взаимодействие с социальными партнерами, представителями работодателей. Разработка в обязательном порядке осуществляется командой, включающей специалистов-разработчиков рабочих материалов по всем профессиональным модулям (ПМ) и учебным дисциплинам (УД), а также общеобразовательным предметам (при подготовке на базе основного общего образования). Все материалы должны пройти экспертизу и быть согласованы с представителями образовательного сообщества (самой образовательной организации, других образовательных организаций), а рабочие программы профессиональных модулей и средства оценки получаемой квалификации с представителями работодателей. Итеративность предполагает возможность корректировки материалов.

Реализация выделенных идей обеспечит проектирование целостного образовательного процесса, в котором будут учтены такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности будущей профессиональной деятельности, возможности каждого участника образовательного процесса, а также специфические ожидания работодателей, связанные с профессиональной деятельностью выпускников.

О.М. Осиянова, В.Л. Темкина при проектировании модульных образовательных программ предлагают следовать ряду требований: иерархичность и согласованность целей образовательной программы,

модулей ее составляющих, программ учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, входящих в модули; способность содержания модуля обеспечивать освоение студентами определенной компетенции или группы родственных компетенций; возможность модуля систематизировать, интегрировать и концентрировать содержание подготовки специалистов вокруг разных видов профессиональной деятельности, также обеспечивать соблюдение логической последовательности при продвижении от одного вида деятельности к другому; присутствие в модуле инвариантной (цели и результаты) и вариативной (содержание, методы и средства обучения и контроля) составляющей; автономный характер модулей, их периодическое обновление и дополнение независимо друг от друга [105].

Данными авторами разработан алгоритм действий по проектированию модульной образовательной программы, который представлен следующими основными этапами:

- 1) определение круга потенциальных потребителей модульной образовательной программы, анализ существующих родственных, близких по назначению образовательных программ;
- 2) определение перечня компетенций, необходимых для освоения;
- 3) определение перечня модулей для модульной образовательной программы;
- 4) разработка перечня дисциплин, составляющих содержание модулей;
- 5) построение учебного плана в модульном формате.

В качестве организационно-педагогических условий проектирования ОПОП СПО, в рамках нашего исследования, взяты за основу методические рекомендации Е.Н. Летягиной, С.В. Едемской [64], разработанные с учётом соответствующих профессиональных стандартов:

1. Создание рабочей группы преподавателей профессиональных модулей с включением представителей работодателей.
2. Выбор профессионального стандарта, уровня квалификации (обобщённых трудовых функций). При разработке программ подготовки

специалистов среднего звена, авторы рекомендуют выбирать профессиональные стандарты в соответствии с наименованием квалификации ФГОС СПО (Таблица 1.2.2). Например, специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах углублённой подготовки соответствует профстандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель).

Таблица 1.2.2

Описание квалификации в ФГОС СПО по профессии «Учитель начальных классов»

Уровень образования, необходимый для приёма на обучение по программе подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ)	Наименование квалификации углублённой подготовки	Срок получения СПО по ППССЗ углублённой подготовки в очной форме обучения
среднее общее образование	Учитель начальных классов	2 года 10 месяцев
основное общее образование		3 года 10 месяцев

3. Установление соответствия требований к уровню квалификации специалиста профессиональных стандартов (трудовых функций, трудовых действий, умений, знаний) с требованиями к результатам обучения в ФГОС СПО (компетенциями, практическим опытом, умениями и знаниями) представлено в таблице 1.2.3. Результаты обучения соответствуют ФГОС СПО, но могут быть расширены в соответствии с запросами регионального рынка труда.

Таблица 1.2.3

Установление требований к квалификации профессиональных стандартов с требованиями к результатам обучения в ФГОС СПО

<i>Профессиональный стандарт, уровень квалификации</i>	<i>Результаты обучения в программе ПМ</i>	<i>Выводы</i>
Трудовая функция 1. Трудовые действия	ПМ, ПК ПМ, ПК	Полное соответствие Или указываются трудовые

	Практический опыт	функции или трудовые действия не учтённые в ФГОС
Необходимые умения, знания	Умения ПМ Знания ПМ	
Трудовая функция 2. Трудовые действия	ПМ, ПК ПМ, ПК Практический опыт	
Необходимые умения, знания	Умения ПМ Знания ПМ	
Трудовая функция 3. Трудовые действия	ПМ, ПК ПМ, ПК Практический опыт	
Необходимые умения, знания	Умения ПМ Знания ПМ	

4. Анализ требований профстандарта и образовательной программы СПО с целью определения направлений корректировки программы.

5. Корректировка учебного плана при необходимости (распределение часов вариативной части на дисциплины, значимые для формирования трудовых функций профстандарта, распределение часов практики по ПМ, введение новых модулей).

6. Разработка содержания модулей и включения в программы дополнительных, выявленных при анализе профстандарта результатов обучения (умений, знаний, практического опыта, компетенций).

Проведенный преподавателями кафедры лингвистических дисциплин в Читинском педагогическом колледже опрос (на основе разработанной анкеты, отражающей ряд позиций по оценке результатов проектирования) среди преподавателей – практиков, читающих дисциплины гуманитарного цикла, позволил выявить затруднения, с которыми сталкиваются респонденты:

1) затруднения, испытываемые в проектировании междисциплинарных учебных планов и учебных курсов. Было выявлено, что примерно 20 % преподавателей готовы самостоятельно проектировать, частично перерабатывать и совершенствовать свои учебные дисциплины. При этом наибольшие сложности у них возникают при отборе и корректировке

учебного материала (28 %); проектировании календарно - тематических планов (18 %); организации самостоятельной работы студентов (14 %), использовании проектной технологии (27 %), игровых технологий (13 %), в методических вопросах преподавания своей дисциплины (6 %).

Отсутствие соответствующей методической литературы, призванной помочь в данном вопросе, наталкивает преподавателей на необходимость решать проблему самостоятельно, что отражается на результате и эффективности подготовки молодых специалистов.

2) затруднения, испытываемые при разработке профессиональных модулей (ПМ), в состав которых входит один или несколько междисциплинарных курсов (МДК). Согласно результатам анкетирования, большое значение при проектировании учебных программ, по мнению опрашиваемых преподавателей СПО, имеет учет межпредметных связей: при разработке учебных программ (30 %); при отборе методов и форм обучения (38 %), а также при формировании профессиональных компетенций (31 %).

Учитывая, что именно профессиональные модули призваны формировать интегративные качества личности будущего специалиста любого профиля с учетом специфики будущей профессиональной деятельности, то при проектировании содержания именно профессионального модуля, в полной мере должен проявить себя профессиональный стандарт, призванный учитывать требования работодателей [48].

Сложной задачей конструирования технологий модульного обучения является формирование содержания модуля. Во время определения содержаний отдельных учебных предметов особое внимание необходимо уделять определению базовой функции дисциплины. Именно от этого и будут зависеть направления ориентации, предлагаемые во время отбора содержания на такие параметры, как системность, комплексность и целостность получаемых навыков.

Сегодня педагогами сталкиваются с проблемой формирования содержания профессиональных модулей и методов контроля и оценки достигнутого уровня компетенций. Это обстоятельство на практике, к сожалению, направляет преподавателей на путь механического включения в модуль прежних курсов специальных дисциплин, и вопрос о методах контроля уровня компетенций остается открытым.

Таким образом, при проектировании содержания профессиональных модулей, следует учитывать общие и профессиональные компетенции будущего специалиста по профилю как отражение принципов целостности и системной интеграции на уровне конкретной специальности. ФГОС СПО определяет как базовый набор профессиональных и общепрофессиональных компетенций, так и вариативный набор специальных компетенций.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК) определяются как универсальные компетенции, общие для каждого уровня образования. Анализ требований ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах» показал, что для успешной социализации выпускникам необходимо обладать следующими общими компетенциями: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии; организовывать собственную деятельность, определяя методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках.

Изучение иностранных языков является одним из приоритетных направлений модернизации образования в Российской Федерации. Нельзя не согласиться с Белобаевой М.Н., что «... иностранный язык является средством межкультурного и профессионального общения, способом

стимулирования интеллектуального и эмоционального развития личности обучаемого, его подготовки к объективному восприятию чужой культуры». Знание иностранного языка, являясь необходимым условием образованности в постиндустриальном обществе, обеспечивает выпускнику конкурентоспособность на рынке труда [148].

Таким образом, необходимой компетенцией выпускника профессионального образования, выступает иноязычная коммуникативная компетенция (далее ИКК), уровень которой должен позволить специалистам знать иностранный язык в объеме, необходимом для получения информации профессионального содержания из зарубежных источников; владеть навыками общего и профессионального общения на иностранном языке; использовать иностранный язык для дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования [147].

Под профессиональными компетенциями (ПК) понимается готовность выпускника осуществлять определенные виды профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Так, учитель начальных классов должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими следующим видам деятельности: преподавание по образовательным программам начального общего образования; организация внеурочной деятельности и общения учащихся; классное руководство; методическое обеспечение образовательного процесса. Профессиональные компетенции учителей начальной школы существенно расширяются. Знание иностранного языка и специфики обучения предмету «Иностранный язык» в начальной школе становятся обязательными компетенциями учителя начальных классов.

Вариативная часть стандарта даёт возможность сформировать дополнительные, специальные компетенции, знания и умения, необходимые для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения

образования. Данные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности.

Анализ нормативных документов, ФГОС СПО, образовательной практики в педагогическом колледже показал, что существующая система профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранного языка требует внесения изменений в структуру образовательной программы за счёт введения НППМ, в рамках которого будет формироваться ИКК. Включение модуля в основную профессиональную общеобразовательную программу позволит повысить уровень владения ИКК, за счёт определения содержания, образовательных технологий, выделения педагогических условий реализации модуля, а также критериев оценки сформированности ИКК.

Применительно к нашему исследованию, считаем возможным предложить собственное определение наддисциплинарного профессионального модуля как части (или структурной единицы) программы профессионального образования, обеспечивающей углубленную подготовку, в соответствии с региональным заказом (подготовка учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка), в рамках вариативной части ФГОС СПО по углубленной подготовке.

Таким образом, проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме организации образовательного процесса в системе СПО позволил установить, что:

- в условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современного рынка труда, целесообразно комплексное использование компетентностного, модульного, деятельностного и контекстного подходов к проектированию образовательных программ профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов;

- особенностями проектирования профессиональных образовательных программ в системе СПО являются: проектирование образовательных результатов исходя из требований всех заинтересованных сторон;

сопряжение образовательного и профессионального стандарта при проектировании содержания ОПОП СПО; модульное построение ОПОП в соответствии с видами профессиональной деятельности и трудовыми функциями; наличие в образовательной программе модулей обеспечивающих интегративность, целостность, междисциплинарность образовательной программы; синхронизация изучения теории и практики; индивидуализация обучения.

1.3. Организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО

В данном параграфе представлены организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО, выделены принципы и ведущие идеи, в соответствии с которыми должно выстраиваться содержание обучения; обоснован выбор технологий освоения обучающимися содержания наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы СПО.

Как было показано в параграфе 1.2. компетентностный, модульный деятельностный и контекстный подходы обучения, интегрируясь в образовательном процессе, определяют направленность целей, содержания, образовательных технологий, технологий оценки полученных образовательных результатов на формирование профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных видов профессиональной деятельности.

Следуя за А.И. Ахулковой, под профессиональной компетентностью будем понимать сущностную характеристику профессионализма, представляющую собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических

умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента успешно осуществлять профессиональную деятельность [147].

Анализ ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах» [158] приводит к следующим выводам. ФГОС СПО:

- выступает нормативным документом, отражающим совокупность обязательных требований к профессии в компетентностном формате;

- устанавливает требования к структуре ОПОП подготовки специалистов среднего звена углубленной подготовки;

- имеет рамочный характер, так как в нем определены только виды профессиональной деятельности, требования к структуре ОПОП, к условиям её реализации и результатам освоения;

- ориентирован на фундаментальность (проявляется в выделении фундаментального ядра, представленного общими компетенциями) и практическую направленность, которая выступает в усилении практических аспектов конкретных видов деятельности, определенных в ФГОС СПО;

- основан на компетентностном подходе, акцентирующем внимание на результаты образования, где в качестве результатов рассматривается не объём полученных знаний, а способность человека действовать в нестандартных ситуациях [13];

- предусматривает деление ОПОП на обязательную (базовую) часть и вариативную часть, формируемую участниками образовательного процесса, причем вариативная часть дает возможность углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с требованиями регионального рынка труда и возможностью продолжения образования [158];

- предполагает выделение профессиональных модулей, междисциплинарных курсов.

Проведенный анализ ФГОС СПО свидетельствует о перспективности введения профессиональных модулей, поскольку они определяют требования не к образовательному процессу, а, к выпускнику как результату образовательного процесса, предусматривают возможность сопряжения с профессиональными стандартами; предоставляют большую свободу разработчикам ОПОП.

Рассмотрение практики средних профессиональных образовательных учреждений по проектированию образовательных программ на основе ФГОС СПО [2,15,49,61,102,116,131 и др.] позволяет выявить ряд проблем реализации компетентного подхода, связанных с отбором содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Обозначим типичные ошибки, которые допускают разработчики образовательных программ: отбор профессиональных компетенций, исходя из предметного содержания учебных дисциплин; освоение какой-либо компетенции из большого набора заданных в образовательном стандарте в рамках конкретных дисциплин; структурирование содержания образования на основе традиционных дисциплин.

Такая реализация компетентного подхода нарушает принцип системности в проектировании образовательного процесса; способствует целостному формированию профессиональных компетенций, поскольку компетентность определяется не составом и содержанием дисциплин, а тем, как интегративное качество личности выходит на межпредметный, наддисциплинарный уровень. Для успешной реализации компетентного подхода необходим выход на понимание общей структуры содержания и процесса обучения; определение принципов, выделение ведущих идей проектирования структуры содержания; обоснование технологий обучения и оценки ожидаемых образовательных результатов, заданных в компетентном формате.

Современный этап развития СПО, в том числе педагогического, связан с обновлением его содержания в условиях реального сопряжения сферы труда и сферы образования. Инструментами такого сопряжения выступают рамочные документы: ФГОС СПО, профессиональные стандарты, национальная рамка квалификаций (НРК). Специфика данных документов состоит в том, что они задают в компетентностном формате модель специалиста, который востребован на современном рынке труда.

Процесс проектирования ОПОП подготовки кадров СПО для социально-экономической, в частности педагогической, сферы регионального рынка труда предусматривает:

- изучение нормативно-правых аспектов современного профессионального образования;
- знакомство с современными международными образовательными методологиями (например, TUNING), концепциями, проектами и др.;
- изучение НРК РФ, профессиональных стандартов и выявление точек сопряжения их с образовательными стандартами;
- анализ ФГОС СПО как нормативно-правовой основы проектирования и реализации ОПОП СПО;
- проектирование элементов ОПОП исходя из ожидаемого образовательного результата;
- корректировка и/или разработка образовательных технологий и технологий оценки образовательного результата в контексте компетентностного подхода.

Реализация компетентностно-модульных образовательных программ СПО призвана обеспечивать наращивание профессиональных компетенций, результатом углубленной подготовки в рамках образовательных программ является получение актуальных профессиональных компетенций, связанных с выполнением обобщенных трудовых функций, определенных профессиональным стандартом и требованиями регионального рынка труда.

Одним из направлений повышения качества образовательных услуг является взаимодействие образовательных учреждений с работодателями. Механизмом решения этой задачи служат профессиональные стандарты, обеспечивающие согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования, создающие условия для правового регулирования их взаимодействия. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов определяют порядок применения профессиональных стандартов образовательными организациями среднего профессионального образования при разработке образовательных программ.

Остановимся на некоторых аспектах реализации проектирования профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров СПО.

Так, для рассмотрения проблемы выявления точек сопряжения образовательных и профессиональных стандартов необходимо, во-первых, определить базовое понятие: «сопряжение».

Слово «сопряженный» имеет значение «взаимно связанный, сопровождаемый чем-либо» [101]. В контексте нашей проблемы под *сопряжением* может пониматься взаимосвязь, скоординированность требований к результатам обучения ФГОС и требованиями к обобщенным трудовым функциям, определенным в профессиональном стандарте.

Сопряжение – это процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых профессиональных компетенций и трудовых функций в соответствии с видами профессиональной деятельности, а также конкретизации содержания обучения с последующим теоретическим обобщением структурных единиц в модули, интегрирующие профессиональные компетенции и трудовые функции в виды профессиональной деятельности по обобщенным трудовым функциям.

Проблема сопряжения образовательных стандартов среднего профессионального образования и профессиональных стандартов является

актуальной, разрабатываемой проблемой. Именно идея сопряжения положена в основу ФГОС СПО.

Сопряжение образовательных и профессиональных стандартов предполагает следующее:

1) определение точек сопряжения стандартов, в качестве которых нами видятся следующие: цели и задачи обучения, результаты обучения, технологии обучения;

2) определение показателей сопряжения, характеризующих уровни квалификаций (НРК), обобщенные трудовые функции (профессиональный стандарт) и профессиональные компетенции (ФГОС СПО);

3) сопряжение результатов обучения по ФГОС СПО и требований профессиональных стандартов.

Покажем действия сопряжения по определению показателей, на примере подготовки учителей начальных классов. Поскольку к учителям начальных классов относятся специалисты, имеющие как высшее образование, так и среднее специальное образование, то сопряжению подлежат НРК РФ, ФГОС СПО специальность «Преподаватель начальных классов» и профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)». Это связано с тем, что для осуществления педагогической деятельности им необходимо овладеть обобщенными трудовыми функциями педагогической деятельности, определенными профессиональным стандартом педагогической деятельности. Сопоставительный анализ НРК, профессионального стандарта педагогической деятельности и ФГОС СПО показал, что профессиональные компетенции как результат освоения ФГОС СПО не отражают трудовых функций профессионального стандарта. Например, профессиональные компетенции, определяемые ФГОС СПО ПК 1.1. – ПК 1.5., соотносятся лишь с частью первой трудовой функции, состоящей в педагогической деятельности по проектированию и реализации программ начального общего

образования, преподавании учебных предметов или проведении отдельных видов учебных занятий в начальной школе. Это обуславливает необходимость включения в ОПОП СПО подготовки будущих учителей модулей, освоение которых поможет устранить пробелы в профессиональной подготовке специалистов, определив направления углубленной подготовки.

Выбор направления углубленной подготовки специалистов среднего звена с учетом особенностей региона – важнейший путь сохранения и развития экономики края, национально-культурных и исторических традиций региона, формирования системы ценностей, обеспечивающей социальную и политическую стабильность региона.

Исходя из выбранного направления углубленной подготовки специалистов среднего звена, определенного потребностями региона, конкретизированных требований работодателей, представленных в профессиональных стандартах, осуществляется анализ компетенций, представленных в ФГОС СПО, их детализация в соответствии со специальными видами профессиональной деятельности, определение группы компетенций и проектирование их как результатов обучения для профессиональных и наддисциплинарных единиц содержания образования (модулей).

Данная деятельность осуществляется с привлечением работодателей, учетом перспективных потребностей региона, результатом выступает совокупность формируемых компетенций, которая наряду с компетенциями, определенными в ФГОС СПО (общими и профессиональными), включает специальные компетенции, определенные совместно с работодателями, исходя из направления профессиональной подготовки обучающихся. При определении совокупности компетенций, формируемых в НПМ, как отмечают исследователи, необходимо учитывать, что профессиональные стандарты в основном направлены на решение практических задач, соответствующих нынешнему уровню развития экономики, в то время как

вопросы фундаментальности и системности образования раскрываются в ФГОС СПО.

Модульное построение образовательной программы (по формируемым группам общих и профессиональных компетенций, выполнению определенных трудовых функций) ориентировано на обеспечение целостности, интегративности ОПОП с учетом требований образовательного и профессионального стандартов, потребностей регионального рынка труда, интересов участников образовательного процесса.

Профессиональные модули образовательной программы СПО, находясь между собой в определенной зависимости, определяют профессионально-функциональный рост обучающихся (профессиональные компетенции, готовят к выполнению отдельных трудовых функций) и составляют единую целостность в обучении. Дисциплины, входящие в модули, должны иметь контекстную направленность.

НПМ как организационная структура ОПОП представляют совокупность учебных дисциплин (базового и вариативного частей ОПОП), объединенных целевым назначением модуля; определяют личностно-профессионально-функциональный рост обучающихся (формируют общие, профессиональные и специально-профессиональные компетенции) в процессе его обучения; обеспечивают контекстность, целостность, междисциплинарность, профессиональную функциональность образовательной программы. В рамках данных модулей осуществляется углубленная подготовка специалистов среднего звена к выполнению трудовых функций в соответствии с запросами регионального рынка труда. Каждый модуль объединен одной учебной дисциплиной, несущей в себе интегративную функцию. Остальные дисциплины наддисциплинарного модуля являются поддерживающими. НПМ содержат как минимум две учебные дисциплины, выполняющие интегративные функции. Первая, как правило, является базовой дисциплиной, определяет формирование общих (ФГОС СПО), инструментальных (TUNING) компетенций и способствует

развитию личности будущего выпускника. Вторая (входит в состав вариативной части ОПОП), определяется в соответствии с дополнительным видом профессиональной деятельности, обусловленным направлением углубленной подготовки будущих специалистов среднего звена. Такой подход позволяет на этапе планирования объединить усилия преподавателей колледжа общей идеей профессиональной подготовки будущих выпускников СПО.

Включение в контекстно-модульные образовательные программы НПМ различной направленности обусловлено выполнением ряда требований:

1) рассмотрение компетентностно-ориентированного обучения как процесса наддисциплинарного типа, поскольку компетенции, в первую очередь, общие, по своей сути наддисциплинарны;

2) пространственной организации образовательного процесса как необходимого условия формирования компетенций, связанного с использованием всего арсенала содержания (предметные и междисциплинарные знания), в отличие от линейного процесса, характерного для дисциплинарной модели;

3) организации деятельности в образовательном процессе как деятельности наддисциплинарного типа (в которой востребуются знания многих дисциплин, опыта личности обучаемого и др.) [115,131 и др.].

Сегодня разработчики компетентностно-ориентированных образовательных программ предлагают в рамках ОПОП подготовки бакалавров, специалистов, магистров программы наддисциплинарных модулей ОПОП «Человек-информация» [162], наддисциплинарных учебных курсов «Технологии профессиональной мобильности» [83], «Технологии освоения компетентностно-ориентированных образовательных программ» [115]; программы наддисциплинарных учебных модулей «Технологии исследовательской деятельности» [132]. В следующем параграфе будет представлен разработанный системообразующий наддисциплинарный

профессиональный модуль компетентностно-модульной образовательной программы подготовки будущих учителей СПО.

Как было отмечено выше, анализ практики профессиональных образовательных организаций по реализации ФГОС СПО свидетельствует о том, что процесс формирования компетенций происходит непоследовательно. Одна из главных причин заключается в том, что в ФГОС СПО задается неопределенность позиции содержания [158]. Если следовать стандарту, то заданный формат целей образования – компетенции – задает и содержательное поле для процесса обучения. Но такая постановка не дает ответа на вопрос, каковы принципы построения содержания обучения, каковы структурные единицы содержания и структура процесса обучения.

Деятельность по проектированию содержания НПМ компетентностно-модульной образовательной программы предполагает проведение процедуры декомпозиции дисциплинарной структуры традиционной модели обучения и модуляризации содержания на основе выделения обобщенных видов деятельности, указанных в профессиональных стандартах и определения групп общих и профессиональных компетенций, соответствующих выделенным видам деятельности.

Проектирование содержания образовательного процесса в НПМ при реализации компетентностного подхода актуализирует разработку паспортов компетенций. Паспорт компетенции определяет требования к уровню сформированности конкретной компетенции по окончании освоения ОПОП и структурно включает следующие разделы [3]:

1. Основные сущностные характеристики компетенции. В данном разделе уточняется смысл компетенций; осуществляется группировка компетенций, относящихся к одному виду деятельности; если формулировка компетенций очень сложная, то производится ее упрощение за счет разделения на составные части; вводятся дополнительные специальные компетенции, включенные в компетентностную модель выпускника.

2. Место и значимость компетенции в совокупном ожидаемом результате образования выпускника СПО. В данном разделе приводится оценка значимости конкретной компетенции, которая может быть осуществлена на основе результатов социологического исследования, мнения работодателей и/или преподавателей. Значимость компетенции позволяет при проектировании ОПОП рациональнее распределять временные ресурсы для ее формирования.

3. Структура компетенции. Данный раздел является одним из наиболее важных и сложных в паспорте компетенций. В нем перечисляются результаты обучения (знаниевые, деятельностные), которые должен продемонстрировать обучающийся для подтверждения сформированности компетенции.

4. Критерии оценки планируемых уровней сформированности компетенции, представленная диагностической картой. В данном разделе отмечают требования к обучающимся по уровням сформированности компетенций. Каждый уровень должен быть описан через дескрипторы, которые являются основой для разработки контрольно-измерительных материалов.

В параграфе 2.1. представлен паспорт блока ИКК, который является основным документом компетентностно-модульной образовательной программы СПО подготовки будущих учителей.

На основе паспорта компетенций проектируется программа НПМ подготовки специалистов в системе СПО. Цель программы – определение содержания образования, технологий, методов, средств, обеспечивающих формирование компетенций. В программе необходимо отразить:

- содержание образования, обеспечивающее формирование компетенций (определение учебных дисциплин, входящих в модуль, их содержание);

- основные виды занятий (лекции, практические занятия, семинары, аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа) и образовательные технологии (информационные технологии, активные формы обучения,

тестирование, использование средств электронного обучения и т.д.) формирования компетенций при освоении НПМ образовательной программы;

- возможные траектории формирования компетенций в модуле (порядок изучения модулей, в рамках которых формируются компетенции, определение уровня сформированности компетенций и т.д.).

Программа НПМ должна включать не только перечень, содержание и трудоемкость дисциплин, входящих в модуль, но и различные виды практик студентов, в рамках которых обеспечивается формирование компетенций, востребованных работодателями. К составлению программы НПМ привлекаются преподаватели, участвующие в реализации образовательной программы подготовки специалистов среднего звена.

Процесс освоения НПМ предполагает комбинированное применение различных форм обучения: теоретическое обучение; практическое обучение (практические занятия, практическая деятельность в предметной области); исследовательскую деятельность; самостоятельную работу. Становлению опыта целостного видения профессиональной деятельности способствует использование деятельностного подхода, который интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода. Именно деятельностный подход обеспечит направленность образовательного процесса на приобретение будущими специалистами опыта профессиональной деятельности за счет моделирования в образовательной деятельности контекста профессиональной деятельности, использования технологий обучения деятельностного характера (ситуационным задачам, ролевым играм, методам проектов и другим коллективным формам выполнения учебно-профессиональной деятельности) [41, 42, 79, 99 и др.].

Необходимость реализации принципа ориентации на результат предполагает представление ожидаемого результата на нескольких уровнях (в нашем исследовании на пороговом и повышенном), которые должны быть диагностичны (иметь показатели и критерии оценки), операциональны

(определены формы, методы, средства оценки), включать различные формы текущего и промежуточного контроля (см. параграф 2.2).

Создание системы оценочных средств, определение технологий оценки позволяют оценить полученные образовательные результаты. Контрольно-оценочные средства (далее КОС), включают средства текущего (обеспечивающего установление сформированности запланированных знаний, умений и навыков через умение применять их на практике), промежуточного (обеспечивающего установление сформированности запланированных по конкретной дисциплине компетенций) и итогового контроля (обеспечивающего установление сформированности общих и профессиональных компетенций выпускника, определенных в НПМ).

КОС в совокупности с технологиями оценки должны давать возможность оценить полученные знания в действии, сформированность запланированных умений и навыков, а также предоставлять возможность обучающемуся самостоятельно оценивать уровень сформированности тех или иных компетенций и корректировать свою образовательную траекторию. Основой для разработки КОС является описание уровней сформированности компетенций, представленных в паспортах компетенций.

В параграфе 2.3. представлены результаты проектирования фонда оценочных средств и технологии оценки образовательных результатов по НПМ компетентностно-модульной образовательной программы подготовки будущих учителей СПО (текущий и промежуточный контроль). Контрольно-оценочные средства разработаны на основе паспорта блока ИКК.

Таким образом, проектирование НПМ, в рамках нашего исследования, представлено как процесс создания и реализации педагогического проекта структурной единицы образовательной программы, обеспечивающей: интегративность, междисциплинарность содержания углубленной подготовки учителя начальных классов, за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку; сквозной

характер углубленной подготовки, за счет включения базовых, вариативных дисциплин, различных видов практик.

Сформулируем на основе предыдущих рассуждений организационно-педагогические условия проектирования НПМ компетентностно-модульной образовательной программы СПО, в соответствии с которыми будем выстраивать содержание и образовательный процесс:

1) *введение наддисциплинарного профессионального модуля в ОПОП СПО.* Модуляризация выступает инструментом конструирования профессиональной подготовки [27, 139 и др.]. Наддисциплинарность требует иной, чем в традиционной модели организации процесса обучения и предполагает сосуществование дисциплинарного содержания и содержания наддисциплинарного (наддисциплинарность – это форма отражения надпредметной деятельности в процессе обучения) [45, 115, 132, 150 и др.]. Профессиональность предполагает построение модулей на основе профессиональных функций, выделенных в результате анализа профессиональной деятельности, и определяет основную форму интеграции теоретического и практического компонентов обучения в модуле [13, 15, 48 и др.];

2) *обеспечение соответствия структуры содержания структуре образовательных результатов.* НПМ как единица учебного плана определяет направленность углубленной подготовки образовательной программы, соответствует выбранным видам профессиональной деятельности, формирует группы общих и профессиональных компетенций [69, 132, 164 и др.];

3) *моделирование в содержании, методах, средствах контекста будущей профессиональной деятельности,* т.е. осуществление перехода к системному профессиональному образованию [27, 62, 151 и др.]; *обеспечение деятельностного характера образования,* направленного на приобретение обучающимися опыта деятельности за счет использования технологий

деятельностного характера, реализации активных форм обучения [30, 40, 50, 94,13, 156 и др.];

4) *создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки* (реализация принципа ориентации на результат, который выступает основой проектирования содержания образования и технологий обучения [97, 131, 173 и др.]). Образовательный результат – это то, что будущий специалист среднего звена, как ожидается, будет в состоянии выполнять по завершении модуля.

Суммируя все вышеизложенное, представим обобщенную модель организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы СПО углубленной подготовки специалистов (рисунок 1.3.1.). Ожидаемым образовательным результатом выступает совокупность формируемых компетенций (ОК, ПК, СПК), определяемая требованиями всех заинтересованных сторон: работодатель (профессиональный стандарт), государство (образовательный стандарт), региональный рынок труда (направленность углубленной подготовки). Принципами проектирования содержания НПМ выступают модульность, наддисциплинарность, контекстность, функциональность. Структура НПМ должна обеспечивать:

- целостность, междисциплинарность и наддисциплинарность модуля;
- пространственную организацию образовательного процесса, связанного с использованием всего арсенала содержания модуля (предметного, межпредметного);
- контекст будущей профессиональной деятельности;
- интеграцию теоретического обучения и практической подготовки;

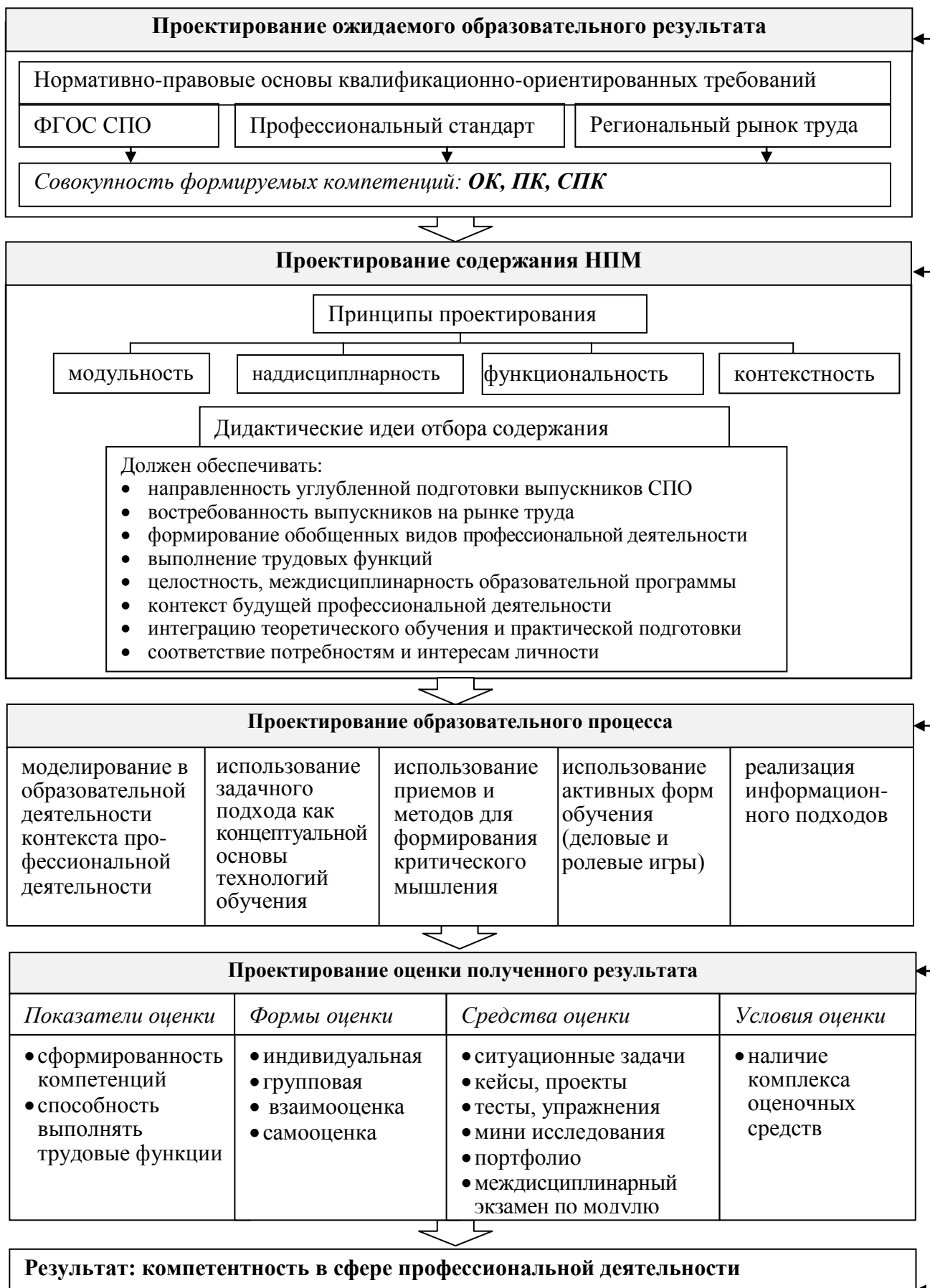


Рис. 1.3.1 Организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы СПО углубленной подготовки специалистов

-направленность углубленной подготовки выпускников СПО, формирование обобщенных видов профессиональной деятельности, способности к выполнению трудовых функций и, как следствие, востребованности выпускников на рынке труда;

- соответствие потребностям и интересам личности.

Организация деятельности в НПО должна осуществляться как деятельность наддисциплинарного типа, в которой востребованы знания многих дисциплин, опыта личности обучаемого и др.

Представленные организационно-педагогические условия проектирования НПО образовательной программы СПО углубленной подготовки специалистов определяют: проектирование ожидаемого образовательного результата (ФГОС, профессиональный стандарт, региональный рынок труда); проектирование содержания образования (принципы, дидактические идеи); проектирование образовательных технологий (контекстный) и технологий оценки образовательных результатов.

Таким образом, особенности новых целей-результатов образования (наддисциплинарность, функциональность), заданных в НПО, приводят к иной системе организации образовательного процесса, поскольку цель задается по-новому и, следовательно, выстраивается новая образовательная программа.

Основными направлениями перехода к новой компетентностно-модульной образовательной программе подготовки специалистов в системе СПО, включающей структуру содержания, организацию процесса обучения и оценку образовательных результатов, являются:

- на теоретическом уровне – определение принципов построения содержания образования (модульности, наддисциплинарности, функциональности, контекстности, ориентации на результат), подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающих деятельностный характер образования (активные образовательные технологии), показателей

оценки ожидаемых образовательных результатов (сформированность компетенций, способность выполнять трудовые функции);

- на нормативном уровне – фиксация новой структуры содержания образования и образовательного процесса (обоснование введения в образовательные программы НПО), новых структурных единиц содержания (основная дисциплина модуля, несущая интегративную функцию, поддерживающие дисциплины модуля), процедур оценивания достижения образовательных результатов (критерии, формы, средства);

- на уровне структурной единицы (модуля) – расширение межпредметного компонента в структуре учебных программ, сочетание теоретической и практической подготовки (включение в модуль практики), использование методов, позволяющих моделировать в образовательной деятельности контекст профессиональной деятельности, определение особенностей технологии оценки образовательных результатов по модулю;

- на уровне учебно-методического материала модуля – разработка комплекса ситуационных задач, сценариев ролевых игр, заданий на выполнение мини-исследований и проектов, упражнений, ориентированных на формирование конкретных профессиональных умений и отражающих целостную профессиональную деятельность; создание КОС, позволяющих оценить результаты обучающихся.

Выводы по главе 1

Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы позволило сформулировать следующие основные выводы:

1. В современном обществе радикально изменяется место СПО. Обеспечить инновационный характер образования представляется возможным в рамках реализации тенденций развития профессионального образования (интеграция профессионального образования в мировую образовательную систему, открытое образование, информатизация образования, непрерывность профессионального образования, реализация компетентностного подхода, ориентация образования на создание

максимально благоприятных условий для саморазвития обучающихся, построения собственной индивидуальной образовательной траектории).

2. Особенности современного СПО в контексте углубленной подготовки учителей начальных классов являются: отсутствие взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций по прогнозированию потребности в специалистах среднего звена, сопряжению образовательных и профессиональных стандартов, проектированию и реализации образовательных программ углубленной подготовки СПО; слабая практико-профессиональная направленность содержания ОПОП. Позитивному развитию СПО способствует введение новых образовательных стандартов и профессиональных стандартов, устраняющих системный разрыв между рынком труда и рынком образования.

3. В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современного рынка труда, эффективность обучения по ОПОП СПО обусловлена интегрированным применением компетентностного, модульного, деятельностного и контекстного подходов к проектированию ОПОП подготовки будущих учителей начальных классов.

Особенностями проектирования профессиональных образовательных программ в системе СПО являются: проектирование образовательных результатов исходя из требований всех заинтересованных сторон; сопряжение образовательного и профессионального стандартов при проектировании содержания ОПОП СПО; модульное построение ОПОП в соответствии с видами профессиональной деятельности и трудовыми функциями; наличие в образовательной программе модулей, обеспечивающих интегративность, целостность, междисциплинарность образовательной программы; синхронизация изучения теории и практики; индивидуализация обучения.

4. Наддисциплинарный профессиональный модуль является частью (или структурной единицей) программы профессионального образования, обеспечивающей углубленную подготовку, в соответствии с региональным заказом (подготовка учителя начальных классов с правом преподавания

иностранного языка), в рамках вариативной части ФГОС СПО по углубленной подготовке.

Проектирование НПМ выступает процессом создания и реализации педагогического проекта структурной единицы образовательной программы, обеспечивающей: интегративность, междисциплинарность содержания углубленной подготовки учителя начальных классов за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку; сквозной характер углубленной подготовки за счет включения базовых, вариативных дисциплин, различных видов практик.

5. Под организационно-педагогическими условиями проектирования НПМ будем понимать систему, обеспечивающую педагогическое проектирование углубленной подготовки учителя начальных классов, в соответствии с региональным заказом и выполняющую следующие функции: социально-экономическую, реализующую региональный заказ рынка труда; программную, ориентированную на углубленную профессиональную подготовку учителей начальных классов; методическую, определяющую содержательный, технологический и результативный компоненты модуля; управленческую, предполагающую ориентацию образовательного процесса на результат.

6. В качестве организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки выступают следующие положения: необходимость введения НПМ в ОПОП углубленной подготовки; обеспечение соответствия структуры содержания структуре образовательных результатов, определенных требованиями ФГОС СПО, профессиональными стандартами и региональным рынком труда; использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения, контекст профессиональной деятельности, погружение в языковую образовательную среду; создание КОС исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки.

Глава 2. Реализация организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО

2.1. Структура, содержание наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО

В рамках данного параграфа обоснована необходимость введения наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки будущих учителей СПО к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, определена специфика содержания, представлены образовательные технологии, обеспечивающие погружение в языковую образовательную среду, деятельностный характер обучения и контекст профессиональной деятельности.

В данном параграфе представлена реализация первых трех организационно-педагогических условий, выполнение которых позволит обосновать необходимость введения НПМ в ОПОП СПО, будет способствовать обогащению содержания компонентов дисциплин модуля с учётом требования ФГОС СПО и профессионального стандарта, даст возможность проиллюстрировать используемые образовательные технологии.

Реализацию представленных в параграфе 1.3. организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углублённой подготовки будущих учителей СПО, раскроем на примере НПМ по специальности «Преподавание в начальных классах». Необходимость введения в образовательные программы данного модуля (первое условие) обусловлена рядом требований.

Во-первых, требованиями ФГОС СПО к формированию общих и профессиональных компетенций, личности готовой и способной к ИКК, включающими владение устной и письменной речью на иностранном языке; желание и готовность взаимодействовать с другими людьми; знание национально-культурных норм и обычаев других стран; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету; способность компенсировать недостаточность знания языка и др.

Во-вторых, требованиями рынка труда к молодым специалистам: практическое владение иностранным языком учителей начальной школы; владение технологиями обучения иностранному языку в начальной школе; создание иноязычной среды и др.

В-третьих, требованиями к выпускникам СПО, определенными в ПС в соответствии с дополнительным видом деятельности (знание иностранного языка и методики обучения предмету «Иностранный язык» в начальной школе и др.).

Анализ международных и отечественных работ по проблеме исследования [18, 153, 168, 176, 195 и др.] подтверждает, что владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Так, согласно рекомендациям Еврокомиссии [36], ИКК относится к основным ключевым компетенциям, в проекте TUNING данная компетенция является ведущей в группе инструментальных компетенций и включает не только владение языком, но и способность и готовность к общению на иностранном языке, понимание культур и обычаев других стран и др.

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (М.Н.Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л.Бим, В.В.Сафонова, Дж.Савиньон, Г. Пифо, Д.Хаймс, Д.

Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения.

Термин «коммуникативная компетенция» вводит Д. Хаймс. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности. Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [149].

В отечественной науке существует большое количество определений ИКК. Это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и указывает на наличие разночтения в понимании содержания этого термина.

Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению отечественных исследователей (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.), – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

И.А. Зимняя, определяет ИКК как “овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету” [57, с.13].

Известно несколько подходов к определению содержания и структуры ИКК. Зарубежные и отечественные исследователи выделяют в данной компетенции неодинаковый набор компонентов, используя для их обозначения различные термины: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции».

Можно говорить о двух вариантах компонентного состава ИКК: Европейском и Российском. Сопоставление Европейского и

Российского вариантов показывает, что компоненты ИКК имеют много общего.

Российский вариант: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции.

Общеввропейский вариант: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции.

Интеграция России в европейское образовательное пространство предопределяет соотношение требований к уровням владения иностранным языком с общеввропейскими компетенциями. Многие российские методисты (Л.Е. Алексеева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) также предлагают привести перечень компонентов предметного содержания ИКК в соответствие с общеввропейскими компетенциями.

В работах отечественных исследователей (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Е.Н. Соловова др.[31, 130 и др.] показано, что подготовка специалистов среднего звена предполагает решение профессиональных задач средствами иностранного языка.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента (см. параграф 2.3), также подтверждают значимость ИКК как со стороны работодателей, так и со стороны СПО. Причем количественные данные опроса преподавателей колледжа показывают, что ИКК должна формироваться в профессиональных модулях образовательных программ, предназначенных для изучения иностранного языка (93,4% ответов респондентов). Другими словами, образовательная организация должна взять на себя ответственность за подготовку специалистов, владеющих ИКК, что дает основание говорить о необходимости включения НПМ в структуру образовательной программы подготовки будущих учителей СПО.

Определяя место и роль модуля, мы в качестве системообразующего признака, предложили понятие «наддисциплинарность». На необходимость включения принципа наддисциплинарности в процесс проектирования и организацию обучения указывают многие авторы (Н.В. Соснин,

Е.Д. Тельманова, В.Ф. Тенищева, А.Д. Федотова, О.В. Шемет и др.[131, 132, 150, 151, 162, 173 и др.]). Для обозначения термина «наддисциплинарность» в научной литературе используются различные понятия: трансдисциплинарность, метадисциплинарность, надпредметность, меж- и надпрофессиональность и др.

Наддисциплинарность вытекает из анализа ожидаемого образовательного результата ИКК. Новые конструкты ожидаемого результата представлены в виде групп компетенций (ОК, ПК, СПК) (см. параграф 1.3), причем общие компетенции имеют наддисциплинарный характер, освоение которых означает системное освоение основ профессиональной деятельности, приобретение личного опыта. Это свойство общих компетенций выступает главным принципом проектирования образовательного процесса, применение которого позволит разрешить противоречие между дисциплинарным построением ОПОП и целостной структурой профессиональной деятельности.

Наддисциплинарность выводит известные и применяемые в современной образовательной практике принципы целостности, интегративности, междисциплинарности [45, 132, 153] на новый качественный уровень, выступая не только основой модели образовательной программы, но и формой отражения надпредметной деятельности, наддисциплинарным инструментом оценки образовательных результатов.

В нашем исследовании НПМ является интегрирующим, междисциплинарным модулем, обеспечивающим формирование дополнительного вида деятельности (подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка), определенных требованиями рынка труда. Именно наддисциплинарность модуля позволяет создать образовательное пространство, ориентированное на погружение в языковую среду, которая дает возможность осуществлять образовательный процесс на основе ФГОС СПО и ПС [117, 158].

Раскроем содержание блоков НПМ по формированию ИКК. Необходимость введения углубленной подготовки по иностранному языку определяется требованиями государства и рынка труда. Сегодня школы Забайкальского края не укомплектованы учителями начальных классов и учителями иностранного языка (параграф 1.1.). Решением данной проблемы стало введение в ОПОП подготовки будущих учителей начальных классов углубленной подготовки по иностранному языку, которая предусматривает процедуру сертификации, квалификации выпускника, дающей право преподавать иностранный язык в начальной школе. Направление углубленной подготовки будущих учителей определяется также требованием обязательного введения первого иностранного языка со 2 класса и второго иностранного языка с 5 класса (с 2017 года).

Паспорт компетенций является основным документом компетентностно-модульной образовательной программы подготовки будущих учителей. Разработчики ОПОП свободны в выборе конкретной структуры данного документа. Однако важно, чтобы в нем были обязательно представлены знаниевые и деятельностные результаты обучения, выделены дескрипторы сформированности компетенций. За основу нами принята структура паспорта компетенции, разработанная научным коллективом под руководством Р.Н. Азаровой [3].

Паспорт ИКК, формируемой в НПМ, позволяющий реализовать дополнительный вид профессиональной деятельности «обучение иностранному языку в начальных классах», составлен с учетом требований ФГОС СПО, профессионального стандарта и содержит: структуру, содержание, технологии обучения и оценки компетенций. Вариант модели реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка представлен на рисунке 2.1.1.

Под моделью мы будем понимать определенную, логично выстроенную систему, структура которой отражает ключевые компоненты педагогического процесса развития соответствующих компетенций, определяющих поведение личности в современном обществе и сфере профессиональной деятельности.

При разработке модели реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка мы:

- считали, что НПМ является элементом целостной системы профессиональной подготовки будущих специалистов, реализующий практико-ориентированное образование;

- исходили из целей и задач подготовки выпускника СПО, сформулированных на основе компетентностного подхода;

- основывались на общеметодологических подходах (компетентностном, деятельностном, контекстном);

- использовали методологические принципы;



Рис. 2.1.1 Модель реализации организационно-педагогических условий проектирования НППМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка

-учитывали выделенные педагогические технологии организации учебного процесса и критерии оценки сформированности ИКК исходя из отбора образовательных технологий. Технологии, используемые при реализации модуля, позволят будущим учителям успешно осуществлять педагогическую деятельность в области иностранного языка в начальной школе.

Разработанная модель определяется нами, как: *модель методической системы* (поскольку отражает все элементы реальной методической системы); *профессионально направленная модель* (ориентирована на становление профессиональной компетентности); *многовариантная, динамическая модель* (сотворчества преподавателей и студентов, ориентация на саморазвитие) [147].

Определение дополнительного вида профессиональной деятельности, «обучение иностранному языку в начальных классах», определяет целесообразность выделения компонентов ИКК и в дальнейшем проектирования единой программы их формирования. В обобщенном виде блок компонентов ИКК представлен в таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1

Блок компонентов иноязычной коммуникативной компетенции

	<i>Компоненты ИКК</i>	<i>Содержание компонентов</i>
<i>Иноязычная коммуникативная компетенция</i>	Лингвистическая	лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил употребления языка
	Социолингвистическая	умение выбрать способ выражения (языковую форму), в зависимости от ситуации общения, коммуникативной цели и намерения говорящего (этикетные формы, правила вежливости, стили общения)
	Социокультурная	способность оперировать системой национально-культурных знаний и умений в условиях диалога культур (знание реалий родного и иностранного языка)
	Социальная	желание и готовность взаимодействовать с другими людьми; наличие личностно-значимого опыта и умения вступать в коммуникацию в ситуации общения с другими людьми;

Дискурсивная	совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме; умение понимать, логично строить различные виды высказываний, употребляя лексико-грамматические и фонетические средства;
Стратегическая	способность компенсировать недостаточность знания языка вербальными (переспрос, повторение) и невербальными (мимика, жесты, демонстрация предметов, направления) средствами

Выделение компонентов ИКК и разработка целостной программы их формирования является одним из механизмов, повышающих эффективность компетентностного подхода и качество профессиональной подготовки специалистов среднего звена.

Анализ различных моделей компонентного состава ИКК, а также эмпирического опыта дает основание утверждать, что в области обучения иностранному языку сложилась непростая ситуация, обусловленная следующими проблемами:

- до сих пор отсутствует единое определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция»;
- нет единого мнения в определении компонентного состава ИКК;
- овладение иностранным языком происходит вне языковой среды при ограниченном количестве часов;
- большая наполняемость групп, когда на одного ученика приходится в среднем одна - две минуты говорения за весь урок.

С целью подтверждения наличия указанных проблем, изучения состояния иноязычного образования в современной школе, определения особенностей организации учебного процесса в области предмета «Иностранный язык» нами было проведено анкетирование учителей начальных классов с дополнительной подготовкой в области английского языка школ г. Читы и Забайкальского края в количестве 28 человек (Приложение № 1).

Результаты эксперимента по одному из вопросов анкеты «Какова основная цель обучения иностранному языку» позволяют утверждать, что более 50% респондентов не выделяют в качестве основной цели обучения развитие ИКК, а отмечают только ее отдельные компоненты.

На вопрос анкеты, «Какой вариант, российский или общеевропейский, на Ваш взгляд, более полно отражает структуру коммуникативной компетенции?» 75 % процентов учителей выбрали общеевропейский вариант структурного состава коммуникативной компетенции, что подтверждает точку зрения российских методистов-исследователей о приведении перечня компонентов предметного содержания ИКК в соответствие с общеевропейскими компетенциями.

По большинству позиций, школа готова к формированию составляющих ИКК в учебном процессе, однако респонденты отмечают недостаточную практическую разработанность методов, приемов и моделей коммуникативного образования средствами иностранного языка.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что реализация требований ФГОС начального образования инициирует необходимость подготовки специалистов, готовых к развитию ИКК учащихся. При реализации подготовки будущих учителей необходимо более полно раскрывать понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», рассматривать разные подходы к определению содержания и структуры ИКК, анализировать требования и создавать условия, способствующие формированию ИКК учащихся.

Оценка значимости ИКК компетенции осуществлялась на основе опроса работодателей (2013-2016 гг.), которым необходимо было оценить факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности специалиста, обеспечивающие его конкурентноспособность на рынке труда. Большинство респондентов (76%) одним из важных факторов считают способность выпускников реализовывать дополнительные виды профессиональной деятельности, более 70% работодателей отмечают

владение иностранным языком, устной и письменной коммуникацией на иностранном языке.

Таким образом, значимость ИКК определяется необходимостью введения у студентов СПО дополнительного вида профессиональной деятельности «обучение иностранному языку в начальных классах» и, как следствие, формирование готовности к:

- общению на иностранном языке;
- совершенствованию коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме;
- применению современных методов обучения иностранному языку в начальной школе;
- работе с различными информационными ресурсами, информационно-коммуникативными технологиями на иностранном языке;

Проведение декомпозиции блока ИКК позволило определить результаты обучения, которые должен продемонстрировать будущий учитель иностранного языка для подтверждения сформированности уровня ИКК. Ниже представлены структурные компоненты (результаты обучения) блока ИКК, включающие знаниевый и деятельностный компоненты.

Будущий учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранного языка:

Знает:

- цели, задачи, содержание, формы, методы и средства обучения иностранному языку;
- содержание и требования школьных программ по иностранному языку в начальной школе;
- современные инновационные технологии погружения в языковую среду;
- национально-культурные особенности страны изучаемого языка в условиях диалога культур;

Умеет:

- использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования уровня владения иностранным языком;

- планировать своё речевое и неречевое поведение;

- компенсировать недостаточность знания иностранного языка.

Владеет:

- методикой обучения иностранному языку в начальной школе;

- современными информационными и коммуникационными технологиями в обучении иностранному языку;

- методами анализа и переработки информации из разных источников на иностранном языке;

Описание модели оценки планируемых результатов сформированности ИКК представляется общеевропейской системой уровней владения иностранным языком. С 1971 года Совет Европы приступил к работе по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. В итоге к 1996 году была выработана общеевропейская система уровней владения иностранным языком — (Common European Framework of Reference, CEFR). Мы будем придерживаться данной «Общеевропейской классификации». Традиционно исследователи выделяют 6 уровней владения иностранным языком, однако существуют различия в названиях: А Элементарное владение (А1 Уровень выживания; А2 Предпороговый уровень); В Самостоятельное владение (В1 Пороговый уровень; В2 Пороговый продвинутый уровень); С Свободное владение (С1 Уровень профессионального владения; С2 Уровень владения в совершенстве).

Особенностью вышеперечисленных уровней владения иностранным языком является качественная разработанность требований к каждому виду речевой деятельности на каждом уровне сформированности ИКК. И.Л. Бим считает, что выпускник факультета иностранных языков должен обладать высоким уровнем сформированности ИКК, приближенной к компетенции уровня С2 (уровень носителя языка). Вслед за Кореновой М.Р., мы считаем,

что уровень сформированности ИКК будущего учителя не равен уровню носителя языка [147]. Необходимый и достаточный уровень ИКК будущего учителя начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранного языка будет приближен к уровню B1-2 (Пороговый (продвинутый) уровень).

В диагностической карте блока ИКК (см. таблицу 2.1.2) нами выделены четыре планируемых уровня сформированности компетенции. При составлении диагностической карты блока ИКК мы исходили из следующих положений:

- результаты обучения задаются в терминах знаний, умений, опыта деятельности и компетенций, приобретаемых всеми выпускниками;
- каждый результат обучения сформулирован таким образом, чтобы студент смог продемонстрировать его достижение;
- результаты обучения по НПМ образовательной программы направлены на достижение результатов обучения по образовательной программе в целом и по дополнительному виду профессиональной деятельности [116, с. 359].

Таблица 2.1.2

Диагностическая карта блока иноязычной коммуникативной компетенции

Уровень	Описание
<i>A1</i> Элементарное владение Уровень выживания	Владение начальным уровнем грамматики, которая включает в себя знание и умение пользоваться элементарными формами частей речи, наиболее употребительными временами и умение составлять простые предложения. Овладение минимально необходимым запасом слов бытовой тематики (примерно 500 — 1000 слов и словосочетаний) Обладание простейшими навыками общения в каждодневных ситуациях. Понимание простейшей разговорной речи. Понимание простого письменного английского в форме инструкций, описаний и объяснений. Способность составления простых предложений.
<i>A2</i> Предпороговый уровень	Основные навыки произношения и правил чтения незнакомых слов. Владение базовым уровнем грамматики, включающей основные грамматические конструкции: время, залог, наклонение. Расширение базовой лексики, умение пользоваться словарем. Способность поддерживать разговор на бытовом уровне. Способность улавливать общий смысл разговорной речи.

	Понимание простого письменного материала. Начало связного выражения речевых сообщений в письменной форме.
<i>B1</i> Самостоятельное владение Пороговый уровень	Совершенствование навыков произношения, полный курс фонетики, включающий интонацию, ударение и исключений правил чтения. Расширение знаний грамматических конструкций и углубление уже имеющихся знаний в области грамматики. Основные способы образования слов: суффиксы, приставки, корни. Понимание разговорной речи, способность улавливать общий смысл при просмотре фильмов, телевизионных передач и т.д. Способность извлечения информации из оригинальных текстов. Способность письменного изложения каждодневных событий
<i>B2</i> Пороговый продвинутый уровень	Достижение правильного произношения. Полный курс грамматики. Знание всех способов словообразования, умение различать оттенки смыслов, синонимы, антонимы, омонимы. Способность общения в большинстве повсеместно встречающихся ситуаций. Понимание разговорного языка в контексте. Способность читать книги на иностранном, понимание различных типов письменных сообщений. Правильное написание деловых и частных писем, способность выражения мнений и идей.
<i>C1</i> Свободное владение Уровень профессионального владения	Работа над акцентом. Умение применять знание всех грамматических форм для выражения различных оттенков смысла. Понимание и использование исключений. Знакомство с устойчивыми выражениями идиомами, умение ими пользоваться, фразовые глаголы. Способность выражения идей и мнений с достаточной легкостью (fluency) и использованием разнообразных языковых форм. Способность общения без затруднений на любые повсеместно встречающиеся темы в условиях языковой среды. Узнавание различных акцентов. Полное понимание устной речи на слух при ее однократном прослушивании. Полное понимание оригинальных текстов. Понимание различных стилей письменных сообщений или жанров. Способность четко и правильно излагать мнения и (выражать) идеи, используя разнообразные языковые формы.
<i>C2</i> Уровень владения в совершенстве	Умение говорить без акцента. Использование грамматических конструкций на автоматическом уровне. Подчинение формальных знаний грамматики целям и задачам высказывания. Овладение всем богатством и разнообразием лексики, умение выразить оттенки смысла разными лексическими средствами. Способность компетентно и уверенно выражать мнения и чувства и вести беседу на любую тему. Понимание всех основных разновидностей разговорного языка. Понимание и интерпретирование оригинальных текстов. Владение разными типами письменных речевых сообщений.

Поэтому, как отмечено в исследовании С.Е. Старостиной: «Задача описания ожидаемых результатов (составление диагностической карты) требует от преподавателя нового осмысления содержания, его функционального назначения. Описание ожидаемых результатов должно осуществляться на основе

таких параметров, как знание и понимание; применение знаний (умений); способность к расширению знаний и формированию новых умений» [211, с.174].

Анализ блока ИКК позволяет констатировать следующее: данные компетенции обладают свойствами интегративности, междисциплинарности, наддисциплинарности. Процесс формирования ИКК требует погружения обучающихся в языковую среду, моделирования условий профессиональной деятельности, реализацию идей контекстного подхода. Следовательно, формирование блока ИКК трудно соотнести с одной какой-либо дисциплиной, на нее «работает» целый спектр дисциплин, что обуславливает необходимость их объединения в НПМ.

Анализ литературы позволил выявить еще одну закономерность наддисциплинарности – необходимость выделения главных линий в содержании обучения, то есть осуществления генерализации содержания. Генерализация обеспечивает кумулятивный эффект в построении содержания за счет выделения структурных единиц (дисциплин), обладающих таким кумулятивным эффектом. Основное отличие данных структурных единиц от дисциплин традиционного типа в том, что в дисциплинарной модели предмет – это область наук той или иной дисциплины, в рассматриваемой единице предмет – это деятельность по освоению вида профессиональной деятельности.

Представленный паспорт блока ИКК позволяет выделить две главные линии в содержании наддисциплинарного модуля: предметную (владение языком) и методическую (владение технологиями обучения иностранному языку). Выделение данных генеральных линий в содержании обучения позволило определить структуру и содержание НПМ, реализовав тем самым второе организационно-педагогическое условие.

НПМ, как организационно-методическая структура, представляет собой совокупность учебных дисциплин (базового и вариативного частей ОПОП), необходимых для освоения блока ИКК, определяющего знаниевый, функциональный и мотивационный рост будущих учителей в

образовательном процессе. Базовой учебной дисциплиной первой линии несущей в себе интегративную функцию в рамках которой студенты осваивают владение языком, выступает дисциплина федерального компонента «Иностранный язык». К поддерживающим дисциплинам данной линии НПМ отнесены:

- дисциплина «Практика устной и письменной речи». Освоение данной дисциплины способствует формированию у будущих учителей иностранного языка ИКК и развитие личности будущего учителя общеобразовательной организации, способного и желающего овладеть иностранным языком как средством общения и обучения, а также совершенствоваться в области иностранного языка и методики его преподавания;

-дисциплина «Практическая фонетика». Основной целью данной дисциплины является - формирование навыков правильного английского произношения и интонационного оформления речи в соответствии с ситуацией общения;

-дисциплина «Практическая грамматика». В рамках данной дисциплины будущие учителя овладевают практическими знаниями грамматического строя английского языка и навыками грамматически правильной речи в письменном и устном вариантах;

- дисциплина «Лингвострановедение и страноведение» способствует формированию социокультурной компетенции, совершенствованию умений строить речевое и неречевое поведение адекватно специфике страны изучаемого языка, умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях.

Базовой дисциплиной второй линии выступает дисциплина «Теория и методика обучения иностранному языку». Освоение данной дисциплины модуля предусматривает овладение теорией и практикой обучения иностранному языку в 1-4 классах общеобразовательных организаций на лекционных и семинарско-практических занятиях. Поддерживающая

дисциплина - «Интернет-ресурсы», а также различные виды практик, в рамках которых студенты осваивают профессиональные компетенции, связанные с видом деятельности «обучение иностранному языку в начальной школе».

Учебная дисциплина «Теория и методика обучения иностранному языку» способствует более эффективной подготовке будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка к последующей профессиональной деятельности, освоению и владению современными подходами, концепций и технологий обучения иностранному языку в начальной школе.

Дисциплина «Интернет-ресурсы» знакомит студентов с информационными ресурсами современного мира, учит работать с информацией в электронной среде и формирует практические навыки по созданию информационных систем.

Проблема отбора содержания дисциплин ОПОП заключается в том, что в ФГОС СПО задается неопределенность содержания. Согласно стандарту, заданный формат целей образования – компетенции – определяет содержательное поле для образовательного процесса, но не дает ответа на вопросы, каковы принципы построения содержания обучения, каковы структурные единицы и структура процесса обучения.

Разработанная для НППМ программа формирования блока ИКК позволяет, на основе установления соответствия между компонентами блока ИКК, обосновано отобрать необходимое содержание образования.

Осуществляя отбор содержания дисциплин, входящих в НДМ, необходимо исходить из того, что содержание должно быть «вплетено» в деятельность наддисциплинарного типа (в которой востребуются знания, умения, компетенции многих дисциплин, жизненный и учебный опыт будущих учителей) в специально выстроенных структурных единицах учебных дисциплин. Включение учебных дисциплин в структуру содержания

НДМ приводит к заданным результатам обучения – формированию блока ИКК. Программа НПМ представлена в Приложении 2.

Реализация второго организационно-педагогического условия проектирования НДМ позволила:

- структурировать содержание НДМ, определив место каждой дисциплины с учетом ее значения и роли в процессе достижения общей цели, освоение дополнительного вида профессиональной деятельности;

- изучить возможность и осуществить межпредметную интеграцию дисциплин («Практика устной и письменной речи», «Практическая грамматика», «Практическая фонетика», «Лингвострановедение и страноведение», «Теория и методика обучения иностранному языку», «Интернет-ресурсы»);

- конкретизировать содержание модуля при подборе соответствующего дидактического материала для лекционных и практических занятий;

- определить возможности, заложенные в дисциплины базовой части учебного плана и внести допустимые изменения в их содержание;

- внести изменения в вариативную часть учебного плана.

Реализация второго организационно-педагогического условия дала возможность определить содержание формирования ИКК будущих учителей начальных классов, имеющих право преподавания иностранного языка: педагогический смысл формирования ИКК будущих учителей начальных классов, имеющих право преподавания иностранного языка представляет процесс освоения предметных (языковых), профессиональных (дидактических) знаний, опыта профессиональной деятельности (методического) и развития положительного мотивационного отношения к профессиональной деятельности, основанного на интеграции теоретического обучения в колледже и практик в школе, обеспечивающих результативное включение обучающихся в профессиональную деятельность.

Предметная составляющая НПМ направлена на формирование ИКК в совокупности ее составляющих: умений в основных видах речевой

деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо); готовности к осуществлению иноязычной речевой деятельности, включающей умения правильно оформлять высказывания, строить связные устные и письменные сообщения, планировать своё речевое поведение в различных условиях общения, взаимодействовать с другими людьми, представлять национально-культурные особенности страны изучаемого языка, выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе общения.

Методическая составляющая (технологии обучения иностранному языку) направлена на формирование у студентов профессиональных компетенций, соответствующих следующим задачам педагогической деятельности: планирование и осуществление учебного процесса; отбор и структурирование содержания обучения; выявление методов, приёмов и технологий обучения учащихся начальных классов; определение критериев оценки уровня сформированности ИКК. Методическая компетенция заключается в планировании и осуществлении учебного процесса (третье организационно-педагогическое условие).

Центральным звеном в проектировании процесса формирования блока ИКК является определение образовательных технологий обучения. Основанием для выбора образовательных технологий выступают, с одной стороны, требования ФГОС СПО и ПС, с другой, интегративность и наддисциплинарность ИКК. В ходе проектирования программы формирования блока ИКК определены технологии, приемы, методы расширения профессионального контекста в процессе изучения дисциплин НПО.

Для формирования ИКК в арсенале педагогов имеется большое количество образовательных технологий деятельностного характера, среди них: ИКТ-технологии; обучение в сотрудничестве; метод проектов; игровые технологии.

Эффективной реализации данных технологий способствуют специально разработанные приёмы и методы формирования предметной и

методической составляющей, которые используются при организации обучения в НПМ, представленные в таблице 2.1.3.

Таблица 2.1.3

Приемы и методы, используемые для формирования общих и профессиональных компетенций в НПМ

Общие компетенции: студент способен	Приемы и методы, направленные на развитие ИКК
Анализировать и систематизировать информацию.	<ul style="list-style-type: none"> - работа с текстами, взятыми из различных источников, на иностранном языке; - извлечение информации с помощью интернет-ресурсов; - создание ментальных карт (mind maps) на веб-сервисе SpiderScribe.net; - подготовка докладов, сообщений на иностранном языке
Интерпретировать, творчески перерабатывать информацию	<ul style="list-style-type: none"> - использование визуальных форм систематизации и представления учебной информации (схем, графов, кластеров и т.п.) на сервисе classtools.net (Приложение 3); - создание кейсов по определенным темам на иностранном языке; - создание коллажей по темам начальной школы в программе Picasa; - написание сочинений, эссе; - изготовление дидактических материалов, электронных презентаций в Power Point, Prezi (Приложение 4); - публикация материалов на платформе сервиса «Calameo»; - создание мультимедиа на сайте www.kerpoof.com
Составлять вопросы	<ul style="list-style-type: none"> - составление вопросов различных типов по определенным темам (общие, специальные, альтернативные, разделительные);
Формулировать и решать проблемы	<ul style="list-style-type: none"> - решение ситуационных заданий и задач; - использование метода мозгового штурма при выполнении проектов и групповых заданий; - осуществление поисковой работы с использованием различных источников информации на иностранном языке (научно-популярной литературы, периодических изданий, первоисточников, интернет-ресурсов и т.п.) - разбор кейсов по определенной проблеме, предложенных преподавателем, создание собственных кейсов; - работа с симуляционными компьютерными моделями
Планировать собственную учебную деятельность	<ul style="list-style-type: none"> - разработка кейсов по определенным темам; - составление плана выполнения общего группового задания и определение функции каждого при его выполнении
Вести аргументированную дискуссию	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка и проведение ролевых игр; - проведение дискуссионных семинаров, семинаров по результатам совместного составления структурно-логических конструкций и редактирования текста; - выполнение совместных проектов; групповых заданий
Осуществлять само- и взаимооценку, давать рефлексивную оценку	<ul style="list-style-type: none"> - составление портфолио, создание визитки на платформе Photo Reach; - оценка собственной деятельности и деятельности всех членов

<i>Общие компетенции: студент способен</i>	<i>Приемы и методы, направленные на развитие ИКК</i>
	группы при выполнении проектов и групповых заданий; - составление кроссвордов в программе “Hot Potatoes” (Приложение 5); - заполнение листов самооценки, карт рефлексии

Как видно из таблицы 2.1.4, приемы и методы, используемые для формирования предметной и методической составляющей, достаточно разнообразны. Причем использование образовательных технологий обеспечивает деятельностный характер обучения и контекст профессиональной деятельности.

Представим, в качестве примера технологию веб-квест, иллюстрирующую работу студентов с информационными ресурсами.

Веб-квест один из видов технологий проектной деятельности. Веб-квест (дословно с английского «поиск в сети интернет») – это деятельностно-ориентированная проектная модель, предусматривающая самостоятельную поисковую работу в сети Интернет. Так, в рамках проекта «Учитель цифрового века» студентами Читинского педагогического колледжа создан образовательный веб-квест: Алханай – памятник буддийской культуры [<http://zunal.com/webquest.php?w=239597>]. Цель проекта – совершенствование ИКК студентов, готовых использовать в своей будущей педагогической деятельности современные информационные технологии. Реализация проекта осуществлялась поэтапно. Основным этапом проекта включал изучение следующих технологий: VOKI, создания учебных Интернет-ресурсов Hotlist, Treasure Hunt, Multimedia Scrapbook, создания веб-квеста, технологии создания компьютерных тестов при обучении иностранному языку на примере тестера ADSoft Tester, создания интерактивных упражнений на основе программы Hot Potatoes, озвучивание мультфильмов на английском языке. Были обозначены прогнозируемые результаты проекта: публикация VOKI; публикация учебных ресурсов в Интернете; публикация озвученных мультфильмов; публикация веб-квеста Алханай – памятник буддийской

культуры (Рисунок 2.1.2). Оценка деятельности студентов осуществлялась на этапе презентации продуктов проекта. Проект представлен в приложении 6.

Alkhanai is a center of Buddhist culture

Welcome

Welcome

Introduction

Task

Evaluation

Process

Conclusion

Teacher Page

About Author(s)

Evaluate WebQuest

Reviews

Statistics

Export WebQuest

Share This WebQuest

Welcome: Alkhanai is a center of Buddhist culture
Description: This webquest is designed for students to learn about a famous Buddhist nature center in Transbaikal region.
Grade Level: 9-12
Curriculum: English / Language Arts
Keywords: Buddhist monuments, Transbaikal region, Alkhanai National Park
Author(s): Kseniya Petelina, Sveta Burakova, Galina Bashkatova

Рис. 2.1.2 Веб-квест «Алханай – памятник буддийской культуры»

Образовательная интернет-технология сетевых сообществ Edmodo широко распространена в обучении иностранному языку. Edmodo – образовательная сеть, разработанная школьными учителями Ником Боргом и Джеффом О’Хара. Данная сеть основана в 2008 году специально для школ и базируется в городе Сан-Матео, Калифорния, США. Данная информационно-образовательная сеть характеризуется лично-ориентированной, деятельностной направленностью, развитием профессионально-личностного потенциала будущего педагога (Б.Г. Ананьев, С.А. Дружилов, В.Н. Марков, В.С. Ступина и др.), формированием поликультурной языковой личности; благоприятным психологическим климатом (А.И. Санникова, К.Э. Безукладников).

Образовательная среда Edmodo открывает широкие возможности в обучении иностранному языку в условиях погружения в языковую среду, посредством аутентичных видео- аудиоматериалов, ссылок на виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия, словари, энциклопедии и др.

Виртуальная образовательная платформа Edmodo позволяет эффективно интегрировать очные и дистанционные формы организации учебных занятий. Студенты изучают основной и дополнительный материал по теме, получают консультацию преподавателя, загружают выполненные задания, получают оценку и комментарий педагога. В специальном календаре фиксируются занятия, расписания зачетов. Преподаватель может добавлять задание с датой выполнения, отслеживать активность и прогресс студентов. Студенты самостоятельно выбирают последовательность выполнения заданий, количество повторных просмотров учебных материалов, получая свободу выбора образовательной траектории и маршрута изучения тем, развивая ответственное отношение к собственному образованию.

По каждой дисциплине НПМ в образовательной сети Edmodo создаются группы, студенты получают коды и регистрируются на сайте (Рисунок 2.1.3). Так, по дисциплине Теория и методика преподавания иностранного языка в группе размещается лекционный материал и задания практического характера. Отметим, что данная образовательная технология является одновременно обучающей и оценочной.

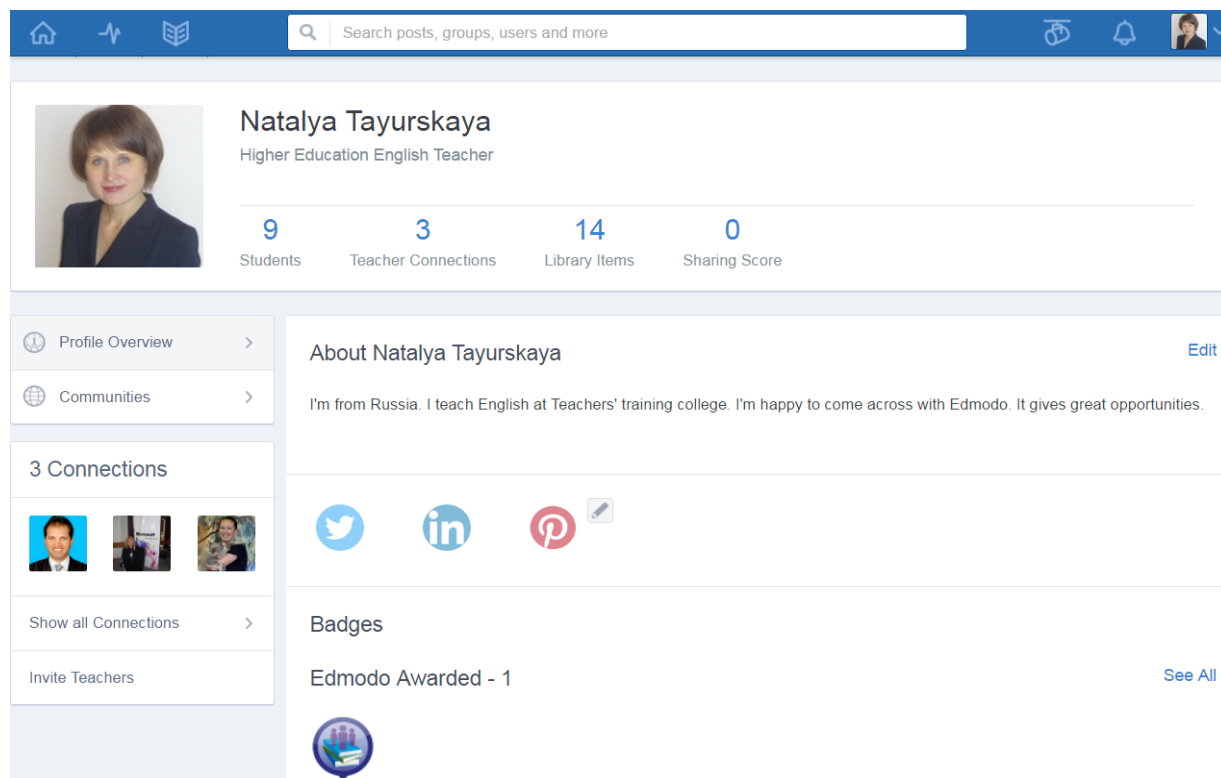


Рис. 2.1.3 Образовательная сеть Edmodo

В заключение отметим: эффективность формирования блока ИКК у студентов СПО зависит от специально созданных педагогических условий, которые представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания; использования образовательных технологий, активных форм обучения; создания языковой образовательной среды.

Первое условие — осуществление постоянной мотивации студентов к изучению иностранного языка, использованию активных образовательных технологий в учебной, учебно-исследовательской деятельности посредством моделирования ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности, решения задач профессиональной направленности, выполнения проектов, требующих для своего решения освоения обозначенного содержания, учета интересов студентов, его ценностных ориентаций.

Второе условие — разработка содержания ИКК на наддисциплинарном уровне с учетом профессиональной направленности, что позволяет

осуществлять перенос междисциплинарных знаний в новые сферы деятельности, интегрировать профильные знания и знания из предметной области иностранный язык для решения профессиональных задач.

Третье условие – погружение студентов в языковую образовательную среду, которая «поставляет» информацию, в которой знания рассматриваются в развитии. Главная задача преподавателя – поддержание среды через активизацию интеллектуальной деятельности студентов путем «обучения через открытие».

2.2. Технологии оценивания образовательных результатов при реализации наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углублённой подготовки СПО

В данном параграфе представлена технология оценки образовательных результатов будущих учителей начальных классов, полученных в условиях реализации наддисциплинарного профессионального модуля, введенного в компетентностно-модульную образовательную программу; определены уровни, критерии, формы, методы и средства оценки.

Подтверждением получаемой квалификации является её оценивание. А основными единицами оценки качества квалификации выступают компетенции, которые обеспечат выпускнику конкурентоспособность на рынке труда и будут способствовать успешной профессиональной реализации. Компетенции формируются в ходе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством. В этих условиях процесс обучения трансформируется из процесса учения/научения, в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [148].

Нельзя не согласиться с Федотовой А.Д. в том, что оценку сформированности компетенций необходимо осуществлять исходя из её структурных компонентов, определяя по каждому компоненту критерии и формы оценки [163].

Федеральным институтом развития образования разработана система принципов оценивания квалификации, соответствующая современному этапу развития образования. Оценивание и констатация наличия квалификации предполагает соблюдение следующих принципов: независимость и объективность оценки, комплексный и итерационный характер, единство подходов, практикоориентированность и междисциплинарность оценочных средств, этапность и индивидуализация подходов к оцениванию. Для проведения процедуры оценки квалификации нужны комплексные оценочные средства, демонстрирующие решение профессиональных задач, основанные на применении информации из разных предметных областей, на самостоятельном конструировании алгоритмов действий, актуализации умений в новых обстоятельствах, использовании универсальных способов деятельности. Поэтому первостепенное значение приобретает поиск диагностических средств исследования уровня сформированности компетенций.

Разработка диагностических средств для проведения процедуры оценки квалификации предполагает соблюдение следующих этапов. Определение предмета оценивания (компетенции, трудовые функции), объекта оценки (процесс деятельности, продукт деятельности, продукт и процесс одновременно), условий проведения оценочной процедуры (необходимое количество времени, оптимальное место проведения, материалы и оборудование), форм и методов оценивания, критериев оценки.

Оценка предполагает выбор образца деятельности (*sample*) студента, включающего следующие виды деятельности: использование компьютера, написание эссе, выполнение теста, решение проблем и сообщение об их решении, воображаемые и практические процедуры, устное или письменное

сообщение, действия, мысли и ощущения и др. Выбор образца деятельности осуществляется самим студентом, преподавателем или работодателями. На основе выбранного образца деятельности делаются заключения о достижениях студента (его потенциале, умственных способностях, склонностях, отношениях, мотивации и, возможно, о свойствах личности) и устанавливается успешность его деятельности в форме «отметок», «оценок уровня» или соответствующих рекомендаций [102, с. 8].

Многие формы оценки выполняют *диагностическую функцию* как для студента, так и для преподавателя. В этом случае оценка является средством реализации *обратной связи* и носит название *формирующей (formative) оценки*. Эффективность использования формирующей оценки зависит от наличия развитой системы критериев успешного выполнения каждого из контрольных заданий.

Однако в современной образовательной практике более широко распространены *итоговые (summative) оценки*, используемые для простой фиксации уровня достижений студента в конце учебной программы или ее части и не предусматривают обратной связи от преподавателя.

Распространённым форматом итоговой оценки служит письменный или устный экзамен. Неоспоримое преимущество письменных экзаменов – охват одновременно всех студентов группы. В то же время устный экзамен позволяет оценить уровень подготовки студента более глубоко, чем письменный.

Письменные экзамены по иностранному языку обычно проводятся в форме тестирования и контрольных работ и могут содержать разные типы заданий: множественный выбор (multiple choice); альтернативный выбор (true-false); перекрестный выбор (matching); упорядочение (rearranging); завершение/окончание (completion); замена/подстановка (substitution); трансформация (transformation); внутриязыковое перефразирование (передача содержания текста); межязыковое перефразирование (перевод) и т.д. (Приложение № 7).

Устные экзамены проводятся в следующих форматах:

1) устные ответы на вопросы комиссии (включающей, как правило, более чем одного экзаменатора);

2) демонстрация студентами практического навыка или набора навыков.

В рамках НПМ нами использованы следующие варианты методов оценки ИКК посредством погружения студентов в иноязычную среду средствами информационно-коммуникационных технологий: конкурсы; презентации; олимпиады; доклады; сочинения; конкурсные уроки; защита результатов работ (таблица 2.2.1). Во многих случаях эти методы выполняют одновременно функции формирующей и итоговой оценки. В таком случае выставаемая комплексная отметка отражает итоговый результат работы студента в рамках конкретной части программы обучения, а обратная связь от преподавателя - обеспечивает формирующую составляющую оценки.

Таблица 2.2.1

Оценка ИКК средствами информационно-коммуникационных технологий

ФИО участника	Название конкурса	Уровень	Тема представленного конкурсного материала	Результаты
Аршинская А. Башкатова Г. Буракова С. Петелина К. Селина Ю. Серебрякова М.	Международный (дистанционный) конкурс по лингвострановедению «Life in Britain»	Междун.	Конкурс	лауреаты
Мармазова А.	Международная олимпиада по географии «United World»	Междун.	Олимпиада	Диплом победителя 2 степени
Попова С.	Международный конкурс по лингвострановедению «Best Movies. Ever.»	Междун.	Конкурс	Диплом победителя 2 степени
Попова С.	Международная олимпиада по лингвострановедению «Sherlock Watches You»	Междун.	Олимпиада	Диплом победителя 3 степени
Маргарян А. Рыбченко А.	Международный конкурс сочинений «bOOKs»	Междун.	Эссе	Диплом победителя 1 степени
Петелина К.	Конкурс педагогического мастерства среди студентов ГПОУ «Читинский педагогический колледж»	Колледжный	Урок английского языка «Great Britain-Making Friends»	1 место
Петелина К.	VIII Международный	Междун.	Урок английского языка	Диплом 2

	конкурс профессионального мастерства студентов педагогических колледжей, институтов и университетов «Учитель, которого ждут»		«Through Time Together» «Сквозь время вместе»	степени
Петелина К.	Межрегиональная научно-практическая конференция (с международным участием) «XXI век-век профессионалов»	Межрег.	Доклад «The Technology of Critical Thinking at English Lessons»	Диплом 3 степени
Башкатова Г.	Международная олимпиада по основам перевода «Kipling's Legacy»	Междун.	Олимпиада	Диплом 2 степени
Башкатова Г. Мармазова А. Рыбченко А. Селина Ю. Тимофеев С.	Международный конкурс видеороликов «Cartoons: New Life» 1 тур	Междун.	Мультфильм «Винни-Пух идёт в гости» www.tea4er.ru	Диплом 2 степени
Башкатовой Г. Петелиной К. Рыбченко А. Тимофееву С. Якимовой Е.	Международный конкурс видеороликов «Cartoons: New Life» 2 тур	Междун.	Мультфильм «Волк и телёнок»	Диплом 3 степени
Башкатова Г.	Международный конкурс творческих проектов «News-Breaking Sochi»	Междун.	Презентация «Julia Lipnitskaya» на сервере http://prezi.com/7xgrtqylmeuk/julia-lipnitskaya/	Диплом 2 степени в номинации «Olympic Village»
Большакова Д.	Дистанционная олимпиада по английскому языку Международный проект Videouroki.net	Междун.	Олимпиада	Диплом 2 степени

Компетентностный подход в профессиональном образовании акцентирует внимание на «результатах обучения» («learning outcomes»), которые сводятся к знаниям, умениям, компетенциям, которые приобретает обучающийся по завершении некоторого отрезка обучения.

Важно, что результаты обучения связаны с *достижениями обучающегося*, а не с намерениями преподавателя, выражением которых являются *цели обучения*.

Таким образом, в современном образовании осуществляется переход от традиционных способов измерения и отражения результатов обучения, для которых характерна сфокусированность «на входе» (например, количество учебных часов или набор дидактических единиц, который должен быть преподадан), к методам, ориентированным «на выход» (использующим результаты обучения и компетенции, которые должны быть сформированы). Иными словами, происходит перенос акцента с содержания (что преподают педагоги) на результат (что студент будет в состоянии делать) [1, с. 102,111]. В этом заключается одно из центральных изменений в образовательном процессе, связанное с введением компетентностного подхода.

По сравнению с традиционными методами разработки образовательных программ, ориентация на результаты обеспечивает значительную гибкость процесса обучения, когда различные траектории последнего могут вести к сравнимым результатам, которые легче поддаются учету в других программах и могут стать основанием для зачисления на программу следующего цикла. Концепция сопоставимости результатов обучения позволяет не нарушать автономию других учебных заведений и образовательных культур. Как видим, данный подход способствует разнообразию — как в рамках одного образовательного института, страны, Европы или мира, так и в рамках одной образовательной программы [28].

Мы выделяем два вида результатов обучения: *минимальные требования*, (необходимый уровень для получения кредитов по данному курсу) и *ожидаемые результаты обучения (intended learning outcomes)*, т.е. те результаты, достижения которых в терминах компетенций ожидают преподаватели от типичного (среднего) учащегося. Ожидаемые результаты обучения более соответствуют традициям преподавания и обучения в большинстве европейских стран [17].

С точки зрения проектирования ОПОП подготовки специалистов среднего звена ориентация на результаты образования облегчает продвижение по образовательному процессу в однозначном и понятном

формате для всех его участников. В этой связи, например, И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская отмечают, что хорошо спроектированный образовательный процесс в компетентностном формате предполагает, что метод обучения, учебная деятельность и метод оценивания должны быть скоординированы так, чтобы обеспечить поддержку студентам при освоении образовательной программы.

Таким образом, результаты образования, являясь ключевым понятием ОПОП, выступают важнейшим структурным элементом прозрачности системы СПО, что требует решения трех основных задач:

1. Четкое определение результатов образования (см. параграф 1.3).
2. Выбор методов преподавания и обучения, обеспечивающих достижение установленных результатов образования (см. параграф 2.1.).
3. Оценка результатов образования и проверка того, в какой степени они совпадают с тем, что было запланировано.

По мнению ученых РГПУ им. А.И Герцена [22, 28, 51, 70 и др.], результаты образования в структуре ОПОП, реализующих ФГОС ВО, а следовательно и ФГОС СПО, выполняют следующую роль:

- обеспечивают согласованность рабочих программ учебных дисциплин, практик в составе модулей компетентностно-модульной ОПОП;
- облегчают проектирование модулей;
- помогают разработчикам рабочих программ учебных дисциплин, практик, входящих в модуль, точно определять их ключевые цели;
- позволяют сосредоточиться на оценивании и выработке критериев, повышении их эффективности и многообразия.

Проектирование ОПОП на основе ФГОС СПО требует переосмысления результатов образования, описание их через компетенции и, как следствие, ориентацию всего образовательного процесса на их оценку, для осуществления которой необходимы некоторые инструменты и методы оценивания, позволяющие определить степень достижения студентами

установленных результатов образования (А.А. Виландеберк, Г.Б. Голуб, Н.Ф. Ефремова, О.Е. Пермяков и др.[28,35,48, 109 и др.]).

Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций у студентов должна осуществляться на протяжении всего образовательного процесса, начиная с входной аттестации, проходя через все виды промежуточного и рубежного контроля, заканчиваясь итоговой аттестацией. Инструментом доказательства сформированности компетенций будут являться оценочные средства.

Создание контрольно-оценочных средств является одним из важных и сложных этапов проектирования ОПОП, как в теоретическом, так и практическом плане, поскольку не существует систематизированных методов измерения и оценки сформированности компетенции. Это связано с неоднозначностью понятия компетенции, ее сложной структурой. Целесообразно начать решение данной проблемы рассмотрением принципов оценки образовательных результатов, выявления основных требований к оценочным средствам, уточнения понятия «контрольно-оценочные средства».

Успешное достижение поставленной цели (получение запланированного образовательного результата) осуществляется в специально организованных условиях, т.е. при соблюдении определенных принципов. Изменение образовательных целей влечет за собой и изменение принципов оценки образовательных результатов выпускников колледжа. Мы полагаем, что принципы оценки образовательных результатов студентов СПО должны быть сформулированы, исходя из тенденций развития современного образовательного процесса в системе СПО (см. параграф 1.1.) и запланированного образовательного результата. Анализ литературы по рассматриваемому вопросу (В.И. Блинов, Е.С. Заир-Бек, А. Литтл, О.Е. Пермяков и др. [13, 14, 52, 83, 109 и др.]), позволил определить основные принципы оценки, используемые в нашем исследовании: научность, ориентация на результат, разнообразие, полнота и системность,

критериальная определенность, сочетание оценки состояния и изменений, перспективность, рефлексивность, наддисциплинарность, открытость, полисубъектность.

Содержание основных принципов оценки образовательных результатов представлено в таблице 2.2.2.

Таблица 2.2.2

Принципы оценки образовательных результатов студентов СПО

<i>Принцип</i>	<i>Содержание принципа</i>
Научности	- использование при оценке научных методов; - осуществление оценки субъектом, который знает предмет оценки, владеет ее методикой, способен подойти к ней с объективных позиций
Ориентации на результат	- ориентация оценки на конкретную цель; - постоянное применение оценки (во всех видах аттестации); - рассмотрение в качестве результата не сумму усвоенной информации, а способность человека действовать в различных профессиональных ситуациях
Разнообразия, полноты и системности	- учет всех составляющих понятия «компетенция»; - оценка всех характеристик объекта оценки и их взаимосвязи, стремление к их полноте; - использование разнообразных оценочных средств (традиционных и инновационных)
Критериальной определенности	- наличие показателей и критериев оценки; - диагностичность оценивания; - сочетание качественных и количественных индикаторов; - стремление к количественным оценкам, дающим более точную информацию
Сочетания оценки состояния и изменений	- осуществление оценки продукта деятельности (сравнение с эталоном качества); - оценка процесса практической деятельности (соответствие усвоенных алгоритмов деятельности заданному алгоритму); - ориентация на использование оценки для развития и аттестации обучающегося
Перспективности	- направленность оценки на дальнейшее развитие компетенций студента и отражение перспективы его профессионального развития; - ориентация на оценку компетенций студентов в ситуации, максимально приближенной к реальной профессиональной деятельности
Рефлексивности	- ориентация на осознание студентом своих образовательных результатов, личностных изменений; - ориентация на адекватную самооценку своей учебно-профессиональной деятельности, оценку себя как субъекта учебно-

	профессиональной деятельности
Над-дисциплинарности	- оценка наддисциплинарных образовательных результатов студентов; - использование интегративных, наддисциплинарных оценочных средств, проектируемых от конечной позиции – ожидаемый образовательный результат
Открытости	- ориентации на общедоступность и прозрачность процедуры оценки для студентов, экспертов, работодателей и др.
Полисубъектности	- ориентация на расширение состава субъектов оценки (преподаватели, студенты, работодатели, выпускники, независимые эксперты и др.)

Таким образом, принципы оценки образовательных результатов специалистов среднего звена обеспечивают четкую организацию оценочной процедуры. Цель (оценка сформированности компетенций) и принципы оценки являются значимыми элементами, от которых зависит выбор оценочных форм, методов, средств, технологий оценки.

Большинство исследователей, рассматривая оценочные средства по учебной дисциплине, учебному модулю или итоговой государственной аттестации, определяют их как «фонд оценочных средств», «контрольно-оценочные средства». В нашем исследовании под контрольно-оценочными средствами будем понимать комплект методических и контрольно-измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям ФГОС по завершению освоения конкретной ОПОП.

Выступая средством оценки сформированности компетенций, КОС должны соответствовать следующим требованиям [28]:

- 1) интегративность (наддисциплинарный характер, синхронизация теории и практики, интеграция профессиональных и общих компетенций);
- 2) проблемно-деятельностный характер (ведущий подход – деятельностный, проверка способности применять знания);
- 3) ориентация на применение умений и знаний в нетиповых ситуациях;

4) актуализация в заданиях содержания профессиональной деятельности (моделирование в образовательной деятельности контекста профессиональной деятельности);

5) экспертная оценка в профессиональном сообществе.

Анализ данных требований к КОС, а также методических рекомендаций ряда авторов [48, 79, 111, 140 и др.] позволил нам определить формы, методы и средства оценки.

Понятие «форма» (от лат. *forma* – наружный вид, внешнее очертание) задает некоторую внешнюю организацию оценочных процедур. В таблице 2.2.3. представлены формы оценки образовательных результатов студентов, используемые в НПМ.

Таблица 2.2.3

Формы оценки образовательных результатов студентов в НПМ

<i>Индивидуальная оценка</i>	<i>Групповая оценка</i>	<i>Взаимооценка</i>	<i>Самооценка</i>
оценка образовательных результатов каждого студента, в которой учитываются индивидуальные особенности, профессиональные интересы обучающихся, что позволяет подобрать методы и средства оценки	оценка образовательных результатов всей группы (микрогруппы) в ходе совместного выполнения заданий	оценка меры выполнения некоторой работы при групповой форме	Оценка образовательных результатов самим студентом, наличие у него критической позиции на понимание того, что он имеет на сегодняшний день

Формы оценки, используемые в НПМ, отражают процесс перехода от внешних форм оценки к самооценке. Первоначально ведущая роль в оценивании отводится преподавателю (внешняя оценка), затем оценка результатов студентов происходит в условиях групповой самостоятельной работы. В процессе взаимооценки каждый из студентов принимает на себя оценочные функции преподавателя по отношению к своим одноклассникам, и от взаимооценки происходит переход к самооценке. Оптимальное

сочетание оценки преподавателя со взаимной оценкой и самооценкой способно продуктивно влиять на уровень освоения компетенций.

Следующей составляющей частью процедуры оценки образовательных результатов являются методы (от греч. *methodos* – путь, исследование, прослеживание). Во ФГОС СПО отмечено, что в процессе оценки образовательных результатов студентов СПО необходимо использовать как традиционные, переосмысленные в русле компетентностного подхода, так и инновационные методы, средства оценки. В данном нормативном документе не регламентируются конкретные методы оценки образовательных результатов, а реализуется право образовательной организации на самостоятельную их разработку.

Отечественные (М. Д. Ильязова, Е. В. Пискунова, А. И. Субетто, Н. Н. Суртаева и др. [61, 110, 138, 139 и др.]) ученые предлагают следующие методы оценки компетенций обучающегося: наблюдение, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, экспертный метод, метод оценки индивидуальных достижений. Наряду с ними существуют и другие приоритетно используемые методы оценки. Активно применяется метод, основанный на анализе поведения студента в профессиональной ситуации [14].

В настоящее время получили распространение идеи технологии «Центр оценки и развития» (Assessment Center), которые используются для оценки компетенций, отбора и развития персонала. В «Центре оценки и развития» наиболее широко используется задачный метод оценки, моделирующий профессиональную деятельность.

Таким образом, анализ представленных методов оценки образовательных результатов на основе выделенных принципов оценки, позволил нам определить в качестве основных, используемых в НПМ, следующие методы оценки образовательных результатов студентов: экспертный метод, метод оценки индивидуальных достижений и метод практической оценки.

В образовательном процессе СПО методы оценки реализуются различными оценочными средствами. Средства оценки – это конкретное проявление определенного метода оценивания на практике [89], средства оценки опосредуются избранным методом и определяют своеобразие используемых методов. Выбор конкретных средств зависит от целей, принципов и методов оценивания. В таблице 2.2.4 представлена взаимосвязь методов и средств оценки образовательных результатов подготовки студентов СПО в НПО.

Таблица 2.2.4

Методы и средства оценки образовательных результатов студентов

<i>Методы</i>	<i>Средства</i>
Экспертный метод	проект, эссе, письмо
Метод оценки индивидуальных достижений	монологическое высказывание, пересказ, диалог, проект, междисциплинарный экзамен, тест,
Метод практической оценки	кейсы, решение профессиональных задач, упражнения, моделирующие будущую профессиональную деятельность

Из таблицы видно, что методы оценки могут быть реализованы через разнообразные средства, которые позволяют студентам продемонстрировать, что они знают и умеют, в процессе решения профессиональных задач, выполнения проекта, написания эссе и т.д. При использовании данных методов и средств оценки учитываются особенности будущей профессиональной деятельности выпускников СПО. Использование современных оценочных методов и средств не отменяет традиционных, а лишь дополняет существующую оценку образовательных результатов студентов колледжа. Указанные методы/средства осмыслены в русле компетентностного подхода, отражают деятельностный характер оценочных процедур.

Оценку сформированности компетенций необходимо осуществлять, исходя из её структурных компонентов, определяя по каждому компоненту критерии и формы оценки. Существуют разные подходы к определению

структуры компетенций, однако большинство авторов [3, 14, 28, 54, 89 и др.] выделяют знаниевую (информационную), деятельностную (функциональную) и личностную составляющие.

Первый – знаниевый – компонент определяет уровень сформированности системы знаний, включает теоретические и методологические основы предметной области. Второй – деятельностный, или функциональный, – определяет степень сформированности практических навыков, позволяет оценить умения применять теоретические знания на практике, способность принимать решения как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Личностная составляющая определяет мотивы и ценностные установки личности в процессе осуществления деятельности, отношение к деятельности. В связи с этим данный компонент можно считать систематизирующим и даже определяющим, является основой для формирования других компетенций, поскольку определяет личностное отношение к деятельности.

В полной мере оценить уровень сформированности компетенций не представляется возможным, поскольку, с одной стороны, он является латентным параметром, поэтому оценку можно проводить только с определённой долей вероятности. С другой стороны, в полном объеме компетенция проявляется в ходе профессиональной деятельности (например, в ходе прохождения практики), что не всегда возможно сделать в рамках конкретной дисциплины или модуля. Поэтому оценку полученного образовательного результата профессиональной подготовки студентов СПО необходимо осуществлять в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплин, входящих в НПМ, оценка сформированности надпрофессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

При проектировании контрольно-оценочных средств необходимо использовать как традиционные способы аттестации, так и инновационные. Традиционные формы оценки не способны в полной мере оценить всю

многогранность уровня сформированности компетенции студента в соответствии с ФГОС СПО, они подходят для оценки знаниевого компонента когнитивной составляющей компетенции. К традиционным способам оценки можно отнести: контрольные, лабораторные и практические работы, устные и письменные опросы, экзамены, зачёты, дипломные работы.

Деятельностный компонент компетенции и личностную составляющую оценить с помощью традиционных способов очень сложно. Для этого необходимо разрабатывать и использовать инновационные методы оценки образовательного результата, которые позволят оценить связь приобретаемых компетенций с определенными видами профессиональной деятельности. Характерными особенностями инновационных методов оценки являются комплексность и функциональность, междисциплинарность и проблемно-деятельностная направленность. К инновационным способам оценки можно отнести: стандартизированные тесты, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, кейс-метод, метод проектов, эссе, портфолио и др.

В рамках данного параграфа представим структуру контрольно-оценочных средств по НПМ, позволяющих оценить уровень сформированности надпрофессиональной ИКК, паспорт и программа которой представлены в параграфе 2.1. Согласно констатирующему этапу педагогического эксперимента, данная компетенция оценивается представителями работодателей наивысшим рангом, колледж готов брать на себя ответственность за формирование надпрофессиональной ИКК, что определяет значимость оценки образовательных результатов по НПМ.

Принимая во внимание результаты теоретического исследования, приведенные в первой главе, оценка образовательных результатов в системе СПО должна соответствовать требованиям ФГОС СПО и профессионального стандарта, что обуславливает осуществление оценки интегрированно, в условиях учебно-профессиональной деятельности. Поэтому при проектировании оценочных средств по НПМ в условиях реализации

деятельностного и контекстного подходов, перехода от обучения к учению необходим переход к гуманитарным технологиям и активным формам обучения (ситуационные задачи, ролевые игры, метод проектов и другие коллективные формы выполнения учебно-профессиональной деятельности).

Оценка сформированности ИКК осуществляется на этапах рубежной, текущей и промежуточной аттестации по всем выделенным структурным компонентам компетенции. Показатели, критерии, формы, методы и средства оценки по каждому структурному компоненту ИКК представлены в таблице 2.2.5. В таблице 2.2.6 представлены средства оценки по содержательным компонентам ИКК.

Таблица 2.2.5

Оценка сформированности структурных компонентов ИКК

<i>Структурные компоненты</i>	<i>Знаниевый</i>	<i>Интегративно-деятельностный (функциональный)</i>	<i>Личностный (мотивационный)</i>
<i>Уровни</i>	Элементарное владение (уровень выживания – А1) Элементарное владение (предпороговый уровень – А2) Самостоятельное владение (пороговый уровень – В1) Самостоятельное владение (пороговый продвинутый уровень – В2) Свободное владение (уровень профессионального владения – С1)		
<i>Критерии</i>	Сформированность системы знаний	Сформированность системы умений и навыков	Выраженность самостоятельности, личностных ценностей и смыслов деятельности
<i>Формы оценки</i>	Индивидуальная, взаимооценка, самооценка,	Индивидуальная, групповая, взаимооценка, самооценка	Индивидуальная оценка, взаимооценка, самооценка
<i>Методы оценки</i>	Метод оценки индивидуальных достижений	Метод практической оценки	Экспертный метод, метод оценки индивидуальных достижений
<i>Средства оценки</i>	Тестирование, диктанты, устные опросы и т.д.	Проекты, имитационные игры, технология анализа конкретных ситуаций, работа с интернет сайтами, мини-исследования и т.д.	Творческие задания, рефлексивная оценка полученных результатов, портфолио, анкетирование и т.д.

Средства оценки содержательных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции

<i>Компоненты ИКК</i>	<i>Содержание компонентов</i>	<i>Средства оценки</i>
лингвистическая	умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения	кейс-метод метод-проектов интервью эссе ролевая игра языковой портфель ADSoft Tester Hot Potatoes интернет-ресурсы
социолингвистическая	умение выбрать способ выражения, в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего	кейс-метод метод-проектов интервью ролевая игра
социокультурная	способность оперировать системой национально-культурных знаний и умений в условиях диалога культур	веб-квест кейс-метод интернет-ресурсы
социальная	желание и готовность взаимодействовать с другими людьми	кейс-метод ролевая игра интервью
дискурсивная	совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме	кейс-метод метод-проектов интервью эссе ролевая игра
стратегическая	способность компенсировать недостаточность знания языка	технологии открытого пространства (Open Space)

Как видно из таблиц 2.2.5, 2.2.6 технология оценки образовательных результатов студентов, полученных в условиях реализации НПМ, введенного в компетентностно-модульную образовательную программу, обладает рядом особенностей: 1) уровни владения языком определяются общеевропейской классификацией в контексте сопряжения профессиональных и образовательных стандартов (реализация контекстного подхода); 2) оценка осуществляется независимо по каждому компоненту компетенции, оценке

подлежат все виды деятельности, которые определены в модуле (реализация компетентностного и модульного подходов); 3) процедура оценивания предполагает демонстрацию сформированности компетенций (реализация деятельностного подхода).

Контрольно-оценочные средства для оценки рассматриваемой компетенции состоят из традиционных и инновационных оценочных средств. Традиционные оценочные средства позволяют оценить знаниевый компонент когнитивной составляющей компетенции. Наиболее эффективными средствами оценки данной составляющей являются: тесты, устный опрос.

Так, с помощью диктантов проводится оценка усвоения знания языковых понятий и терминов, правила построения предложений и вопросов. Устный опрос обладает большими возможностями по сравнению с диктантом, так как позволяет оценивать не только знания, но и кругозор студента, навыки логического построения ответов. В ходе устного опроса создаются условия, при которых обучающийся имеет возможность показать владение устной речью, продемонстрировать, насколько хорошо он владеет иностранным языком. Стандартизированные тесты включают задания с выбором ответа (единственным и множественным), задания на установление соответствия и последовательности. «Задания с единственно верным ответом дают возможность проверить знание фактов, наличие умения выделять теоретические и практические проблемы. Задания с множественным ответом позволяют не только проверять знания студентов, но и выявлять сформированность способности студентов к анализу и оценке представленной информации. Задания на установление соответствия и на установление последовательности проверяют наличие у студентов умений устанавливать взаимосвязи между объектами и процессами, способности критически анализировать информацию с различных точек зрения.

Для оценки деятельностного (функционального) компонента наиболее эффективно использование инновационных оценочных средств, таких как проект, имитационные игры и технология анализа конкретной ситуации.

Остановимся более подробно на технологии «открытое образование» (Open Space) и технологии анализа конкретных ситуаций.

Одним из наиболее ярких инновационных методов оценки сформированности ИКК является технология «открытое пространство» (разработана в середине 80-х годов прошлого века Х.Оуэном). Технология «открытое пространство» - это форма работы с группами, члены которых объединены общими интересами. Изначально технология создана для того, чтобы создать возможность участникам деловых игр обсудить проблемы, проверить актуальность происходящего, определить стратегическое решение поставленных задач. Использование данной технологии целесообразно для проведения конференций, семинаров, деловых встреч. Технология Open Space позволяет не только оценить сформированность стратегической составляющей ИКК, учебные дискуссии в формате Open Space способствуют также формированию навыков межличностного общения на иностранном языке, умения выслушивать различные точки зрения и отстаивать свою, умения работать в команде, навыков публичной речи.

Наибольшее распространение в иноязычной практике для оценки уровня сформированности лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и социальной компетенций получил кейс-метод или метод конкретных ситуаций. Технология анализа конкретных ситуаций позитивно воспринимается студентами, которые рассматривают её как игру, обеспечивающую освоение теоретических положений с возможностью использовать освоенный материал на практике. Кейс – реальные события в определённой сфере деятельности, которые используются для организации дискуссии в учебной аудитории. Использование кейсового метода способствует созданию языковой среды и формирует потребность в использовании иностранного языка как средства общения. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на личностные качества студентов, способствуя их взрослению, а так же формированию интереса и позитивной мотивации по отношению к учёбе. Поэтому

использование данной технологии в НПМ эффективно не только в качестве оценочного средства для деятельностного компонента, но и для личностной составляющей компетенции. Реализация технологии анализа конкретных ситуаций реализуется через:

- решение ситуационных заданий и задач (например, необходимость вступить в диалог с незнакомым человеком, который не говорит на русском языке и др.);

- рассмотрение реальных ситуаций, кейсов, источником которых выступают интернет сайты (например, обсуждение моральных, этических и социальных проблем);

- разыгрывание имитационных игр, способствующих развитию коммуникативных навыков (например, игра «Интервью», «В аэропорту» и др.).

Для оценки личностного (мотивационного) компонента ИКК эффективно использование такого инновационного оценочного средства, как языковой портфолио (Language Portfolio). Портфолио – набор инструментов для фиксирования, накопления и оценивания языковых умений студентов. Языковой портфель дает возможность студентам определить свой уровень владения иностранным языком, мотивирует к изучению иностранного языка на протяжении жизни. Работа по наполнению портфолио для студента является инструментом планирования своей деятельности, способствует формированию у него способности к самооценке; для преподавателя - инструментом отслеживания деятельности обучающего, средством объективной оценки его профессионального роста и корректировки курса в случае снижения эффективности и уменьшения уровня прогресса. Портфолио может содержать не только работы, свидетельствующие об учебных достижениях, но и, по мнению Л.В. Черепановой, «... включать задания, направленные на обучение рефлексии, самооценке, самодиагностике» [167, с 84].

Существуют различные типы портфолио. Наиболее общей классификацией является классификация по способу использования, в которой выделяют три типа портфолио:

- портфолио развития – содержит различные работы обучающегося по определённой дисциплине, группе схожих дисциплин или все работы за определённый период, позволяет проследить динамику развития учащегося, процесс формирования компетенций;

- портфолио подготовленности – содержит работы обучающегося за определённый период времени, по определённой дисциплине или группе схожих дисциплин, содержащих материал о достижении в данной сфере, позволяет определить подготовленность обучающегося по конкретной дисциплине или группе схожих дисциплин;

- показательное портфолио – содержит лучшие работы учащегося, подобранные с учётом потенциальной аудитории (например, потенциального работодателя), позволяет продемонстрировать достижения учащегося с целью представления себя в выгодном свете с учётом рассматриваемой ситуации.

В любом типе портфолио временной интервал выбирается самостоятельно, это может быть период обучения, время изучения конкретного модуля, дисциплины, семестр, учебный год и т.д.

В идеальном случае инструмент оценки должен представлять собой показательную работу в реальных или модельных условиях (на учебной/производственной практике, в школе, детском саду, в детском центре, языковой студии, мастерской ОУ (ресурсного центра), организации, предприятия и т.п.). Согласно В.И. Блинову, наилучшим вариантом оценки компетенций является дихотомическая оценка – «освоен/не освоен», «зачтено/не зачтено» (Приложение № 8).

Таким образом, реализация технологий оценки образовательных результатов в НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка,

осуществляемая с использованием представленных оценочных средств, предполагает:

- проверку готовности применять знания и умения в условиях профессиональной деятельности;
- использовать в качестве объектов оценивания продукты или процессы деятельности обучающихся;
- использовать оценочные средства комплексного характера, предполагающие многоплановые решения как в стандартных, так и в нестандартных условиях, включающие знаниевую, деятельностьную и мотивационную (личностную) составляющие.

2.3. Анализ и оценка результативности реализации организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО

В данном параграфе описываются логика, содержание и результаты экспериментальной работы по апробации организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы углубленной подготовки СПО, проводится их оценка и анализ.

Планирование, выбор методов и организация экспериментальной работы предусматривали учет тенденций профессионального образования, особенностей образовательного процесса подготовки будущих учителей СПО, специфики ожидаемых образовательных результатов, требований к КОС. Для экспертной проверки применялись методы, разработанные специалистами в области педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Д.А. Новиков, А.И. Субетто и др.).

Экспериментальная работа включала три этапа (констатирующий, формирующий, обучающий), общая характеристика которых представлена в таблице 2.3.1.

Общая характеристика педагогического эксперимента

Цель этапа	Экспериментальная база	Число участников
<i>I этап. Констатирующий этап эксперимента (2013-2014 гг.)</i>		
1) Выявление характеристики образовательных результатов с точки зрения разработчиков ОПОП и потребителей образовательных услуг; 2) Выяснение готовности образовательного учреждения к формированию общих компетенций; 3) Определение уровня сформированности ИКК	ГПОУ «Читинский педагогический колледж», работодатели пяти секторов экономики	49 преподавателей, 70 представителей работодателей, 42 обучающихся
<i>II этап. Формирующий этап эксперимента (2014-2015 гг.)</i>		
1) Разработка организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля компетентностно-модульной образовательной программы подготовки будущих учителей ПО; 2) Проектирование наддисциплинарного профессионального модуля, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции; 3) КОС как инструмент оценки сформированности компетенций	Читинский пед.колледж, Агинский пед.колледж,	10 преподавателей, более 48 обучающихся
<i>III этап. Обучающий этап эксперимента (2015-2016 гг.)</i>		
1) Проверка гипотезы исследования, т.е. анализ и оценка результативности организационно-педагогических условий проектирования наддисциплинарного профессионального модуля; 2) Выявление успешности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, в рамках предложенного наддисциплинарного профессионального модуля	Читинский пед.колледж, Агинский пед.колледж	15 преподавателей, более 35 обучающихся

В констатирующем эксперименте приняли участие несколько групп экспертов, с одной стороны, представители рынка труда, с другой, – представители педагогического колледжа. Рынок труда представляли работодатели как потребители образовательного результата из трех секторов экономики: 1) образование; 2) культура 3) социальные службы (70 человек). В колледже были опрошены разработчики профессиональных

образовательных программ и преподаватели как производители образовательного результата (49 человек). В эксперименте также приняли участие 42 обучающихся.

Констатирующий этап педагогического эксперимента проводился по трем направлениям: выявление содержания и структуры общих компетенций выпускника СПО; выяснение готовности образовательного учреждения к формированию общих компетенций; установление сформированности у будущих учителей начальных классов ИКК.

Первое направление констатирующего эксперимента связано с выяснением содержания и структуры общих компетенций выпускника СПО. Методом экспертных оценок представителями работодателей и колледжа было проведено ранжирование общих компетенций по значимости. С этой целью все многообразие общих компетенций на основании экспертного опроса было распределено по пяти группам, которые достаточно точно репрезентируют изучаемое целое: интеллектуально-коммуникативные компетенции; поликультурные компетенции; информационные компетенции; социальные компетенции; компетенции, связанные с познавательной деятельностью и самообразованием. За основу распределения общих компетенций по группам приняты исследования ученых РГПУ им. А.И. Герцена.

В ходе декомпозиции в каждой группе были выделены списки конкретных компетенций, прошедшие процедуру отбора и обоснования. Ниже представлены списки компетенций по выделенным группам вместе с результатами опросов.

Компетенции определены экспертами (и работодателями, и преподавателями) в качестве квалификационных требований к специалистам. Работая над анкетой, они отвечали на вопросы, заданные в одинаковой формулировке: «Оцените степень необходимости компетенций в качестве квалификационных требований к специалистам среднего звена». Оценка каждой позиции списка осуществлялась по трехбалльной шкале:

обязательны, желательны, не нужны. Ранг компетенций определялся значимостью данной компетенции. В качестве количественной оценки значимости компетенции мы использовали метод, представленный в исследовании Д.А. Новикова. Рассмотрим полученные результаты анкетирования по группам компетенций.

Таблица 2.3.2

Интеллектуальные и коммуникативные компетенции

<i>Интеллектуальные и коммуникативные компетенции</i>	<i>Работодатели</i>		<i>Колледж</i>	
	<i>%</i>	<i>Ранг</i>	<i>%</i>	<i>Ранг</i>
Владение устной речью на родном языке	86,0	1	95,8	1
Письменная коммуникация на родном языке	78,9	3	94,5	2
Способность к самостоятельным суждениям	62,5	5	74,3	6
Умение работать в команде	63,7	4	54,2	8
Развитое мышление, аналитические способности	54,9	8	79,9	4
Способность учитывать точки зрения и интересы других	57,5	7	68,3	7
Навыки участия в диалоге, ведения переговоров на иностранном языке	60,3	6	77,6	5
Практическое владение иностранным языком	82,8	2	86,4	3
Среднее значение	68,3		78,8	

Как видно из таблицы 2.3.2, данная группа компетенций включает языковые способности, характеристики интеллекта и ряд коммуникативных способностей. Анализ данных позволяет говорить о приоритетах экспертных оценок – владение устной и письменной речью на родном языке (1-2 места в обеих группах опрошенных). Близки к ним по необходимости, по мнению работодателей, владение иностранным языком, умение работать в команде и наличие навыков участия в диалогах на иностранном языке (коммуникативные компетенции). Необходимость владения иностранным языком не подлежит сомнению. ИКК, согласно совету Европы, является ключевой, инструментальной компетенцией, которая рассматривается отечественными исследователями как ведущая и стержневая, поскольку составляет основу других компетенций. В условиях международной интеграции, неизбежны высокие требования к результатам освоения образовательных программ студентами по иностранному языку. Более того,

обязательное изучение иностранного языка со 2 класса повлекло за собой необходимость увеличения количества учителей иностранного языка, работающих в начальной школе.

Последнюю позицию занимают характеристики интеллекта (развитое мышление, способность к самостоятельным суждениям).

Полученные результаты позволяют соотнести приоритеты данной группы компетенций. Точка зрения представителей рынка труда на необходимость указанных компетенций весьма близка к точке зрения разработчиков модулей образовательных программ.

Таблица 2.3.3

Поликультурные компетенции

<i>Поликультурные компетенции</i>	<i>Работодатели</i>		<i>Колледж</i>	
	<i>%</i>	<i>Ранг</i>	<i>%</i>	<i>Ранг</i>
Способность сосуществовать с людьми других культур (толерантность)	47,8	1	64,5	2
Принятие культурных и этнических различий	42,4	2	65,6	1
Понимание культур и обычаев других стран	27,8	4	41,7	4
Способность работать в международной среде	31,3	3	43,6	3
Среднее значение	37,3		53,8	

Полученные данные (таблица 2.3.3) свидетельствуют о том, что работодатели и педагоги не придают поликультурным компетенциям большого значения. По степени необходимости поликультурные компетенции находятся на последнем месте. Однако по сравнению с результатами опроса работодателей представители образовательного сообщества приписывают им более высокий статус в системе компетенций (принятие культурных и этнических различий – 65,6%, способность сосуществовать с людьми других культур – 64,5%). Поэтому, несмотря на низкий рейтинг данной группы компетенций, приоритет должен отдаваться предложениям образовательных учреждений, так как его представители лучше понимают остроту проблем, стоящих в нашем обществе. В этом случае формирование данной группы компетенций будет носить опережающий характер.

Информационные компетенции

<i>Информационные компетенции</i>	<i>Работодатели</i>		<i>Колледж</i>	
	<i>%</i>	<i>Ранг</i>	<i>%</i>	<i>Ранг</i>
Практическое владение компьютером, другими информационными технологиями	83,2	1	88,5	1
Способность к критическому суждению в отношении информации Интернета, СМИ, рекламы	54,3	4	70,2	3
Понимание сильных и слабых сторон высоких технологий	62,4	3	68,9	5
Освоение, анализ и переработка знаний из разных источников информации	70,2	2	75,7	2
Ориентация в постоянно растущем потоке информации	52,9	5	69,6	4
Среднее значение	64,6		74,5	

Информационные компетенции (таблица 2.3.4) в оценках экспертов со стороны работодателей занимают лидирующие позиции. Наряду с коммуникативными компетенциями, они входят в состав инструментальных компетенций, востребованных всеми профессиями в силу своего надпрофессионального (надпредметного) характера. Данные компетенции обеспечивают выпускникам конкурентоспособность на рынке труда и профессиональную мобильность. Среди компетенций, связанных с информационными технологиями, ведущими для профессионального становления, по мнению работодателей, являются практическое владение компьютером, другими информационными технологиями (83,2%), освоение, анализ и переработка информации из разных источников (70,2%).

Эксперты колледжа высоко оценивают данную группу компетенций. Особенно заметны различия между работодателями и педагогами по позиции «Способность к критическому суждению в отношении информации Интернета, СМИ, рекламы», - большая доля экспертов колледжа считает эту способность обязательной (70,2% – против 54,3%).

Социальные компетенции

<i>Социальные компетенции</i>	<i>Работодатели</i>		<i>Колледж</i>	
	<i>%</i>	<i>Ранг</i>	<i>%</i>	<i>Ранг</i>
Уважение окружающих	69,8	1	72,7	2
Самоуважение	48,7	5	55,6	7
Моральные ценности	57,8	3	79,7	1
Способность принимать ответственность	68,9	2	69,8	3
Правовая культура	43,2	7	57,7	4
Приверженность ненасильственному разрешению конфликта	49,9	4	59,5	5
Готовность участвовать в принятии групповых решений	48,4	5	56,6	6
Политическая культура	27,9	8	38,6	8
Среднее значение	51,8		61,2	

Социальные компетенции включают в образовательные программы, на основе представлений о том, что успешная деятельность специалистов зависит не только от интеллектуальных и образовательных результатов, но и от социального развития его личности, а также статуса в обществе (таблица 2.3.5).

Полученные данные свидетельствуют о том, что работодатели придают социальным компетенциям достаточно большое значение. Лидирующими, по мнению представителей рынка труда, являются следующие компетенции: уважение окружающих – 69,8%; способность принимать ответственность – 68,9%; моральные ценности – 57,8%. Практически такой же комплекс базовых социальных компетенций формируют эксперты колледжа.

Интересен выбор социальных компетенций. При выборе экспертами необходимых компетенций пара «уважение - самоуважение» оказалась разорванной, хотя вместе они образуют цель социального позиционирования индивида в обществе. Предпочтительными среди социальных компетенций оказываются: уважение окружающих, моральные ценности, способность принимать ответственность, тогда как характеристики гражданского общества (правовая, политическая культуры) отходят на второй план.

Познавательные компетенции и компетенции, связанные с самообразованием (таблица 2.3.6), рассматриваются сегодня как базовые, обеспечивающие современному человеку возможность быстрой адаптации, расширения квалификации и, тем самым, востребованности в быстро изменяющемся мире. Анализ полученных результатов свидетельствует о невысоком статусе данной группы компетенций для работодателей (четвертое место). В большинстве ответов представителей со стороны рынка труда лишь одна позиция имеет значительный рейтинг (учебная мотивация, желание учиться – 55,2%) и может рассматриваться как элемент системы квалификаций. Все остальные позиции понимаются как дополнительные.

Таблица 2.3.6.

Компетенции, связанные с познавательной деятельностью и самообразованием

<i>Компетенции, связанные с познавательной деятельностью и самообразованием</i>	<i>Работодатели</i>		<i>Колледж</i>	
	<i>%</i>	<i>Ранг</i>	<i>%</i>	<i>Ранг</i>
Учебная мотивация, желание учиться	54,7	1	75,2	1
Готовность учиться на протяжении всей жизни	36,7	2	72,6	2
Мотивация к самообразованию	26,5	3	44,5	4
Навыки исследовательской работы	24,7	4	70,9	3
Среднее значение	35,6		65,8	

Отличается в этом отношении рейтинг экспертов от колледжа – довольно высокий статус данной группы компетенций (третье место). Эксперты колледжа высоко оценили компетенцию «готовность учиться на протяжении жизни», которая является необходимостью во многих странах, определяя рост человеческого капитала нации. По показателю «средняя доля высказываний» данная группа компетенций сравнима с интеллектуально-коммуникативными компетенциями. Этот факт подтверждает одну из идей современного образования – непрерывное образование на протяжении всей жизни.

На диаграмме 2.3.1 представлены обобщенные результаты по каждой группе компетенций (рынок труда – образование). Из диаграммы видно: по всем группам компетенций высказывания экспертов от образовательного

сообщества выше, чем представителей рынка труда; ведущими группами общих компетенций, по мнению работодателей, являются интеллектуально-коммуникативные (68,3%) и информационные (64,6%) компетенции; по мнению преподавателей – интеллектуально-коммуникативные (78,8%), информационные (74,5%), компетенции в познавательной деятельности, самообразовании (65,8%); социальные и поликультурные компетенции занимают соответственно четвертую и пятую позиции.

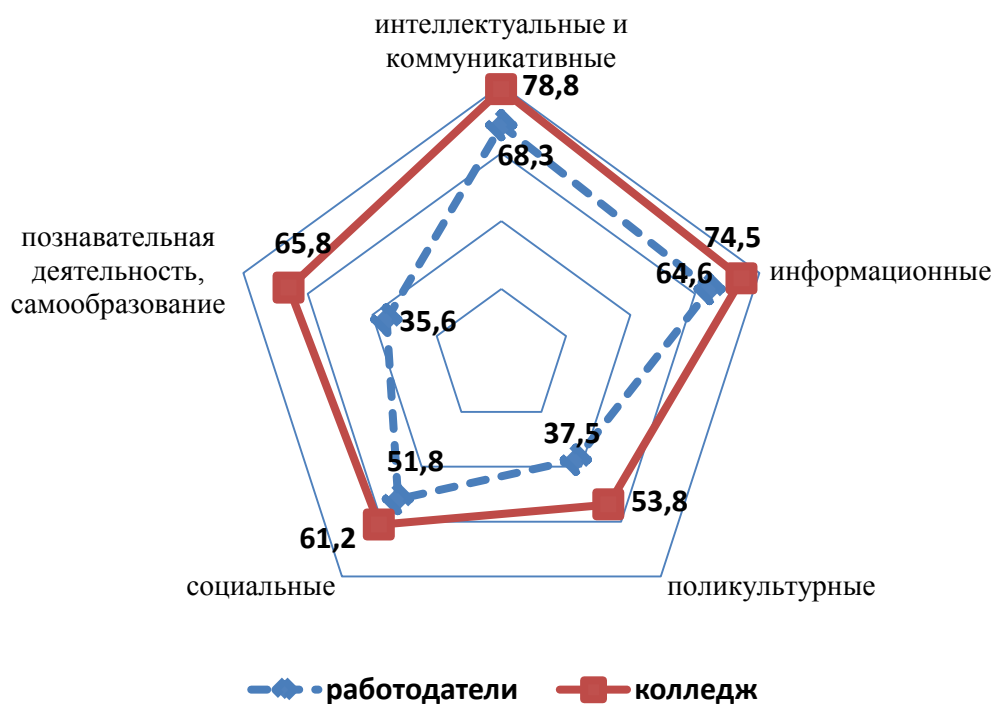


Диаграмма 2.3.1 Средняя доля высказываний по каждой группе компетенций, в %

Результаты эксперимента по первому направлению дают основания для включения данных групп компетенций в качестве образовательных результатов в профессиональную образовательную программу СПО, а также определения среди них ведущих компетенций. По мнению работодателей, ведущей группой компетенций являются интеллектуальные и коммуникативные компетенции, которые не только необходимо включить в образовательную программу, но и предусмотреть увеличение количества часов для их формирования.

Второе направление констатирующего этапа педагогического эксперимента – это поиск ответа на вопросы, готово ли образовательное учреждение обеспечить формирование востребованных на рынке труда компетенций, какими путями и средствами должны формироваться указанные группы компетенций: в модулях образовательных программах или другими путями.

В данном исследовании приняли участие только представители образовательного учреждения. Дополнительно к вопросу об оценке необходимости формирования конкретной компетенции эксперты отмечали, где и какими средствами возможно формирование данной компетенции: в модулях образовательных программ или другими средствами, тем самым уточняли место колледжа, роль компетентностно-модульных образовательных программ во влиянии на личность будущего специалиста и ее развитие.

Результаты опроса позволяют утверждать, что формирование общих и профессиональных компетенций должно осуществляться в модулях образовательных программ. Наибольшее число ответов свидетельствует о практической направленности образовательных модулей: применение знаний на практике – 80,8% опрошенных экспертов; владение разнообразными методами, технологиями – 85,8% ответов; готовность решать стандартные задачи – 72,3% ответов; базовые знания – 62,8% ответов. Профессиональные компетентности, которые имеют поведенческий характер и определяют качества личности, формируются, по мнению экспертов, преимущественно иными средствами и ресурсами: самостоятельность – 72,6% ответов; инициативность – 66,9%; целенаправленность, дисциплинированность в работе – 63,8%; креативность, творческий подход – 55,5%.

Образовательная организация готова брать на себя ответственность за формирование интеллектуальных и коммуникативных компетенций. Развитое мышление, аналитические способности; умение работать в команде; владение иностранным языком, участие в диалоге на иностранном языке, вот

те компетенции, которые, по мнению экспертов, должны стать результатом освоения образовательных программ, для формирования которых необходимо предусмотреть модули в образовательных программах (93,6% ответов) и разработать специальные образовательные технологии (75,4% ответов).

Полученные данные говорят о том, что лишь одна социальная компетенция имеет возможность подкрепления или формирования в колледже (готовность участвовать в принятии групповых решений – 56,6% ответов). Преимущественно другими средствами следует формировать следующие социальные компетенции: самоуважение – 55,6%; уважение окружающих – 72,7%; способность принимать ответственность – 69,8%; приверженность ненасильственному разрешению конфликта – 59,5%.

Отвечая на вопрос, какими средствами должны формироваться поликультурные компетенции, голоса экспертов не коррелируют с высоким уровнем готовности образовательной организации предложить свои программы их формирования. По мнению экспертов, поликультурные компетенции формируются преимущественно за пределами образовательных программ, другими средствами воспитания и социализации.

Количественные данные показывают, что информационные компетенции должны формироваться в модулях образовательных программ, предназначенных для изучения информационных технологий (74,5% ответов). Колледж берет на себя обязательство подготовить специалистов к осмысленному взаимодействию с техникой и информацией в информационном обществе, а также продолжить формирование умений владения компьютерной техникой.

Из числа компетенций, связанных с познавательной деятельностью и самообразованием, в рамках модулей, по мнению опрошенных экспертов, формируются две: умения исследовательской работы – 70,9%; учебная мотивация, желание учиться – 75,2%. Другие компетенции должны формироваться, главным образом, за рамками модулей, другими средствами.

Таким образом, колледж, в первую очередь, готов взять на себя ответственность по подготовке специалистов, готовых к профессиональной деятельности (сформированность общих и профессиональных компетенций), к владению родным и иностранным языком (сформированность интеллектуальных и коммуникативных компетенций), осмысленному взаимодействию с техникой и информацией в информационном обществе (сформированность информационных компетенций).

Третье направление констатирующего эксперимента – выявление сформированности у будущих учителей начальных классов навыков владения иностранным языком (ИКК), что связано с необходимостью обоснования введения НПМ в компетентно-модульную образовательную программу углубленной подготовки СПО. На данном этапе в эксперименте приняли участие 42 обучающихся.

С целью определения готовности к профессионально-педагогической деятельности, выявления уровня языковой подготовки, среди студентов специальности «Преподавание в начальных классах» с дополнительной подготовкой в области иностранного языка проводилось исследование, основу которого составили анкетирование, тестирование, наблюдение во время педагогических практик. В результате проведенного исследования был выявлен уровень сформированности профессиональных компетенций будущих учителей, а также специальных профессиональных компетенций, которые являются составляющими ИКК (лингвистическая (ЛК), социолингвистическая (СЛ), социальная (СК), социокультурная (СКК), дискурсивная (ДК), стратегическая (СК)).

Таблица 2.3.7.

Профессиональные компетенции

Профессиональные компетенции		Уровень		
		Низкий %	Средний %	Высокий %
ПК 5.1.	Определять цели и задачи урока иностранного языка	13	50	37
ПК 5.2.	Проводить уроки иностранного языка в начальных классах	39	40	21

ПК 5.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения иностранному языку в начальных классах	8	50	42
ПК 5.4.	Анализировать уроки иностранного языка в начальных классах	50	41	9
ЛК	Фонетически, грамматически, лексически, стилистически правильно излагать свои мысли на иностранном языке в письменной и устной формах	20	45	35
СЛ	Знание языковых норм и правил общения, речевого и неречевого этикета страны изучаемого языка	50	30	20
СК	Желание и готовность взаимодействовать на иностранном языке с другими людьми	10	40	50
СКК	Знание обычаев, национально-культурных традиций страны изучаемого языка	27	54	19
ДК	Знание правил построения целостных и связных текстов	32	50	18
СК	Способность компенсировать недостаточность знания языка	35	55	10
Среднее значение		28.4	45.5	26.1

Из представленной таблицы следует, что наибольшую трудность у студентов вызывают следующие виды профессиональной деятельности: проведение и анализ уроков иностранного языка. Среди прочих трудностей следует отметить ведение урока на иностранном языке, анализ ошибок в речи учащихся, объяснение значения новых слов. По результатам оценки уровня сформированности ИКК наблюдается: отсутствие у будущих учителей навыков свободного иноязычного общения, наличие коммуникативных барьеров, слабое владение лексикой, фрагментарное знание социокультурного контекста употребления языка.

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной систематической работы по формированию у студентов ИКК в рамках НПМ, введенного в образовательные программы углубленной подготовки будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка в начальной школе.

Результаты констатирующего эксперимента дали основания для включения в качестве результатов обучения по образовательной программе

общих компетенций (интеллектуальных и коммуникативных компетенций, социальных компетенций, поликультурных компетенций, информационных компетенций, компетенций, связанных с познавательной деятельностью и самообразованием). Полученные данные (второе и третье направление) подтверждают необходимость целенаправленной систематической работы по формированию у студентов ИКК и введения НПМ в компетентностно-модульные ОПОП углубленной подготовки будущих учителей начальных классов, успешное освоение которого, даст право выпускникам преподавать иностранный язык в начальной школе.

Формирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Читинского педагогического колледжа, автор лично проводил занятия с обучающимися по специальности «Преподавание в начальной школе». На этапе поискового эксперимента использовались метод моделирования, сравнительный и пражсиметрический методы исследования, обосновывались организационно-педагогические условия проектирования НПМ по формированию ИКК, создавалась модель данного модуля и его внедрение в образовательный процесс, велась работа по разработке контрольно-оценочных средств.

В задачи данного этапа экспериментального исследования входило:

- выявление организационно-педагогических условий проектирования НПМ углубленной подготовки будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка (параграф 1.2);

-обоснование введения в компетентностно-модульную профессиональную образовательную программу подготовки будущих учителей НПМ, направленного на формирование ИКК (параграф 2.1);

-определение теоретических основ (принципы, дидактические идеи) модели НПМ образовательной программы углубленной подготовки СПО (параграф 1.3);

-наполнение конкретным содержанием НППМ, определение технологий реализации данного модуля и оценки образовательных результатов обучающихся (параграф 2.1, 2.2);

-апробация НППМ по формированию ИКК в реальном образовательном процессе подготовки будущих учителей (параграф 2.3).

В рамках реализации НППМ обеспечивалось формирование интеллектуальных и коммуникативных компетенций и группы профессиональных компетенций, связанных с формированием следующего вида профессиональной деятельности: обучение иностранному языку в начальной школе.

В ходе эксперимента разрабатывались паспорт и программа формирования ИКК, корректировалась структура НППМ, вносились изменения в содержание дисциплин, входящих в данный модуль; определялись технологии реализации и оценки образовательных результатов НППМ. По ходу эксперимента вносились изменения в КОС, уточнялся вклад освоения программы НППМ в образовательный результат подготовки будущих учителей начальных классов.

Анализ результатов наблюдений за студентами, бесед с преподавателями и студентами, выборочного анкетирования студентов, итогов освоения студентами дисциплин НППМ убедил нас в необходимости и целесообразности введения в компетентностно-модульную образовательную программу подготовки будущих учителей начальных классов данного НППМ, направленного на формирование ИКК и группы профессиональных компетенций, связанных с преподаванием иностранного языка в начальной школе.

На *обучающем этапе* педагогического эксперимента были реализованы организационно-педагогические условия проектирования НППМ, разработаны программа модуля, система контрольно-оценочных средств. В эксперименте приняли участие студенты Читинского педагогического колледжа и Агинского педагогического колледжа (всего 35 человек), а также

преподаватели данных учебных заведений (15 человек). Результативность введения НПМ проверялась по двум направлениям: 1) оценка сформированности у обучающихся ИКК (осуществлялась через тестирование, кейс-метод, веб-квест, решение ситуационных задач, моделирование ситуаций профессиональной деятельности, рефлексию собственного профессионального становления, включение обучающихся в проектную деятельность) и определение уровня сформированности методической подготовки по иностранному языку; 2) экспертиза разработанного НПМ (осуществлялась методом экспертной оценки преподавателями содержания, процесса и технологий оценки образовательных результатов).

В ходе экспериментальной работы (*первое направление*) во всех видах оценки использовалась диагностическая карта ИКК (дескрипторы иноязычной коммуникативной компетенции) и диагностический инструментарий, включающий формы, методы, средства и критерии оценки качества выполнения деятельности. Сформированность ИКК у обучающихся определялась представленностью всех структурных компонентов компетенций (см. таблицу 2.3.8) и соответствие всем показателям и критериям оценки.

Таблица 2.3.8

Структурные компоненты компетенций

<i>Структурные компоненты</i>	Информационный	Функциональный	Мотивационный
<i>Критерии оценки</i>	Сформированность системы знаний	Сформированность системы умений	Выраженность самостоятельности, личностных ценностей и смыслов деятельности
<i>Уровни оценки</i>	Элементарное владение (уровень выживания – А1) Элементарное владение (предпороговый уровень – А2) Самостоятельное владение (пороговый уровень – В1) Самостоятельное владение (пороговый продвинутый уровень – В2) Свободное владение (уровень профессионального владения – С1)		
<i>Средства оценки</i>	Тесты, упражнения, контрольные работы, междисциплинарный экзамен по модулю	Ситуационные квази-профессиональные и профессиональные задачи, кейсы, проекты, ролевые игры, мини-исследования, междисциплинарный экзамен по модулю	Эссе, творческие задания, рефлексивная оценка полученных результатов, портфолио, анкетирование

Представим результаты обучающего эксперимента.

В процессе обучающего эксперимента проводились исследования по выявлению сформированности у обучающихся владения иностранным языком. На данном этапе в эксперименте приняли участие более 30 студентов. Для количественной оценки им дважды (до начала изучения НПМ и после его изучения) предлагались задания по работе текстами на иностранном языке.

Выполнение заданий предполагало демонстрацию видов деятельности:

- понимание на слух учебного аудиотекста;
- передача содержания прочитанного или прослушанного;
- умение вести беседу в режиме диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-обмен информацией;
- правильное и выразительное чтение текста;
- перевод отрывка текста на русский/английский язык;
- написание диктанта в пределах изученного материала;
- написание письма.

Полностью выполненное задание оценивалось преподавателем (оценка), студентами (взаимооценка), студентом (самооценка) – максимальным баллом (три балла). Результаты выполнения заданий студентами (учитывался средний балл между оценкой, самооценкой и взаимооценкой) представлены в таблице 2.3.9.

Таблица 2.3.9

Результаты выполнения студентами заданий

<i>Вид деятельности по работе с информацией</i>	<i>Результаты выполнения заданий до изучения модуля,</i>		<i>Результаты выполнения заданий после изучения модуля</i>	
	<i>в баллах</i>	<i>в %</i>	<i>в баллах</i>	<i>в %</i>
работа с аудиотекстом	2,4	81,1	2,75	91,8
передача содержания текста, краткое сообщение по теме	1,72	57,5	2,23	74,3
беседа по ранее изученной теме	1,84	61,4	2,46	82,1
выразительное чтение	1,94	64,8	2,07	69,1

адаптированного текста				
перевод отрывка текста на русский/английский язык	1,48	49,5	2,54	84,9
написание диктанта в пределах изученного материала	1,58	52,9	2,25	75,0
написание письма	1,54	51,2	2,21	73,7

Изучив требования международных стандартов к методической подготовке учителя иностранного языка (на основе Кембриджского экзамена ТКТ (The Teacher Knowledge Test) на знание методики преподавания английского языка), а также критерии и показатели уровня сформированности методической компетенции, разработанные отечественными исследователями, мы выделили блок компонентов методической подготовки учителя по иностранному языку.

Таблица 2.3.10

Блок компонентов методической подготовки будущего учителя по иностранному языку

<i>Результат обучения (знания, умения, навыки)</i>	<i>Результаты выполнения заданий до изучения модуля,</i>		<i>Результаты выполнения заданий после изучения модуля</i>	
	<i>в баллах</i>	<i>в %</i>	<i>в баллах</i>	<i>в %</i>
Знание методической терминологии	2,4	81,1	2,75	91,8
Знание методов, приёмов обучения ИЯ	1,72	57,5	2,23	74,3
Знание видов и форм контроля	1,84	61,4	2,46	82,1
Умение планировать и проводить уроки на начальном этапе обучения	1,94	64,8	2,07	69,1
Анализ УМК по иностранному языку для начальной школы	1,48	49,5	2,54	84,9
Умение проводить анализ и самоанализ урока иностранного языка	1,58	52,9	2,25	75,0
Умение использовать технологии обучения ИЯ	1,54	51,2	2,21	73,7

Как видно из таблиц 2.3.9, 2.3.10 освоение НПМ, использование разработанного варианта методики изучения модуля (погружение в языковую среду; использование задачного и информационного подходов, активных образовательных технологий) дает педагогический эффект, приводя к более высоким результатам. Результаты эксперимента, представленные на диаграмме 2.3.2., подтверждают предположение, что языковая среда, формируемая в рамках НПМ, обеспечивает направленность образовательного процесса на формирование ИКК.

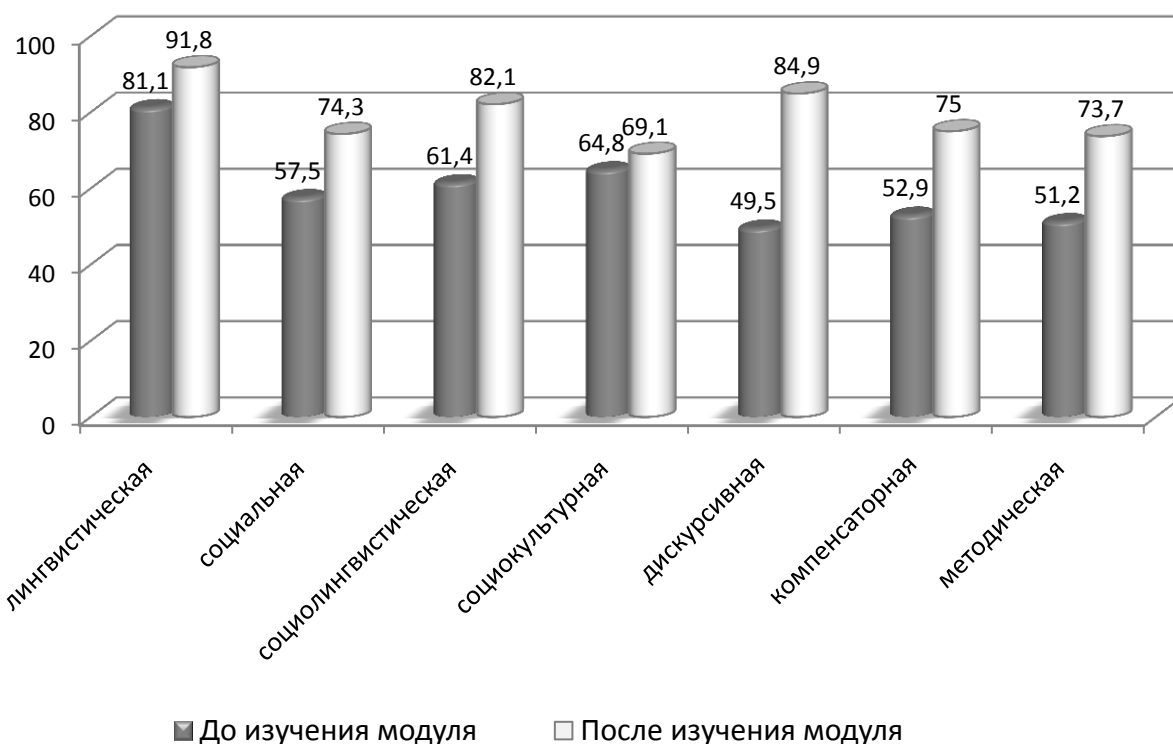


Диаграмма 2.3.2 Определение уровня сформированности ИКК и методической компетенции (в %)

С целью проведения самооценки сформированности ИКК было проведено анкетирование обучающихся до и после изучения НПМ. Оценка проводилась по пятибалльной системе, в таблице 2.4.11. представлен средний балл, соответствующий данной позиции.

Результаты анкетирования студентов по осмыслению уровня
сформированности ИКК

№	Вид деятельности	Оценка студентов (средний балл)	
		До изучения	После изучения
1	Аудирование текста	2,2	3,5
2	Краткое сообщение на иностранном языке	2,4	3,1
3	Составление разных типов вопросов по тексту	2,9	3,3
4	Ведение беседы	2,4	2,9
5	Выразительное чтение текста	2,4	3,5
6	Передача содержания прочитанного или прослушанного	3,1	3,8
7	Извлечение информации из текста	1,6	2,3
8	Написание диктанта	1,9	2,1
9	Написание письма	2,8	3,6
10	Работа в сети Интернет	3,2	3,4

По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы:

– Включение различных видов заданий (устных, письменных) по работе с текстами на иностранном языке позволяет студентам приобрести более высокий уровень сформированности ИКК

– Регулярное включение заданий профильной направленности, позволяет им повысить уровень выполнения профессиональных задач, связанных с преподаванием иностранного языка.

Включение обучающихся в проектную («командообразующую», социально-педагогическую) деятельность, проведение экспертной оценки (преподавателями, студентами) процесса и результатов проектной деятельности позволили судить об уровне выполнения профессиональных задач, связанных с иностранным языком. В Приложении 6 (в рамках проекта) представлены темы мини-исследований, на основе которых определялась оценка уровня выполнения профессиональных задач, связанных со сформированностью ИКК.

Для оценочных задач, проектов сформулированы уровни оценки: элементарное владение (предпороговый уровень – А2); самостоятельное владение (пороговый уровень – В1, пороговый продвинутый уровень – В 2); уровень свободного владения (уровень С1) в рамках исследования не рассматривался. Для каждого уровня определены показатели (см. диагностическую карту ИКК, параграф 2.1.). Решение каждой задачи, выполнения проекта оценивалось по всем показателям и структурным компонентам компетенций, инструментом оценки результатов исследования выступила диагностическая карта компетенции. Оценка проводилась преподавателем и студентами по завершению решения задачи или выполнения проекта. На диаграмме 2.3.3 приведены результаты исследования.

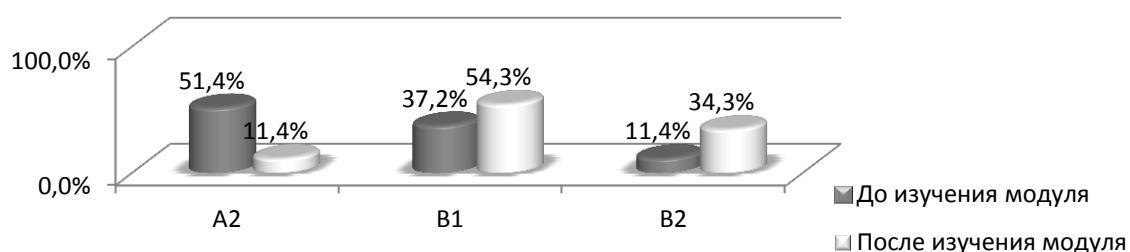


Диаграмма 2.3.3 Уровень выполнения профессиональных задач, связанных со сформированностью ИКК

По результатам выполнения профессиональных задач (диаграмма 2.3.3.) можно сделать следующие выводы:

– Моделирование в образовательной деятельности контекста профессиональной деятельности, включение заданий профессиональной направленности позволяет сформировать у студентов более высокий уровень профессиональных компетенций, связанных с ИКК.

– В процессе решения ситуационных задач, кейсов, веб-квестов, выполнения проектов и их защиты успешно формируется группа интеллектуальных и коммуникативных компетенций, а также исследовательская позиция студентов.

Значимость НППМ подтверждается мнениями студентов о практической ценности модуля (89,6% респондентов поставили высшую оценку). Анализ эссе студентов на тему «Я учитель» позволяет констатировать значимость для них НППМ: «показал значимость иностранного языка в современном мире и будущей профессиональной деятельности», «готов работать учителем английского языка в начальной школе», «научился искать информацию на англоязычных сайтах», «владею иностранным языком», «владею технологиями обучения иностранному языку» и т.п. Некоторые студенты пишут, что в результате изучения модуля им стало легче изучать другие учебные дисциплины, у них появился интерес к самостоятельному получению новых знаний. И что особенно важно, реализация НППМ повышает конкурентноспособность выпускников, (отметили 67,4% опрошенных работодателей), формирует способность к осуществлению коммуникации как на родном, так и на иностранном языке (отметили 53,1% работодателей).

Для решения задач *второго направления* обучающего этапа педагогического эксперимента использовался метод экспертной оценки. Ниже приведены вопросы, на которые эксперты давали ответы.

1. Считаете ли Вы верным выбор принципов построения НППМ?
2. Целесообразно ли введение НППМ по формированию ИКК в компетентностно-модульные образовательные программы подготовки будущих учителей?
3. Считаете ли Вы, предложенный вариант деления модуля на учебные дисциплины базовой, вариативной части, а также введения учебной практики в модуль рациональным?
4. Как вы оцениваете представленную технологию формирования ИКК на основе задачного и информационного подходов?
5. Являются ли, на Ваш взгляд, предложенные показатели оценки сформированности профессиональных компетенций, связанных с иностранным языком, достаточно полными?
6. Как Вы оцениваете предложенные КОС НППМ?

7. Возможно ли, на Ваш взгляд, на основе представленных контрольно-оценочных средств оценить сформированность ИКК и профессиональных компетенций, связанных с иностранным языком?

Ответы на представленные вопросы в большинстве своем имеют положительный характер. На взгляд экспертов, целесообразно введение в образовательные программы подготовки будущих учителей начальных классов НПМ по формированию ИКК (отметили 77% экспертов). Результаты экспертной оценки подтверждают необходимость планирования образовательного процесса, исходя из ожидаемых образовательных результатов. Проведенная экспертиза разработанного НПМ позволила подтвердить правильность выделенных принципов конструирования содержания модуля (отметили 89% респондентов). По мнению экспертов, систематическое использование технологий задачного подхода позволит обучающимся приобрести более высокий уровень сформированности ИКК (92%). Разработанные КОС по модулю были оценены экспертами достаточно высоко (85%). Результаты экспертной оценки свидетельствуют о плодотворности основных подходов к построению и реализации НПМ.

Результаты педагогического эксперимента дают основание утверждать, что разработанный НПМ, введенный в компетентностно-модульные образовательные программы подготовки будущих учителей, обеспечивает углубленную подготовку интегрированного, междисциплинарного, сквозного характера; способствует достижению ожидаемых образовательных результатов, и, как следствие, обоснованности организационно-педагогических условий его проектирования.

Общий анализ полученных результатов экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы, подтверждающие выдвинутую в исследовании гипотезу: профессиональная подготовка будущих учителей в системе СПО в рамках компетентностно-модульных образовательных программ, будет результативной, если выполняются организационно-педагогические условия проектирования НПМ (включение

модуля в ОПОП; учет требований ФГОС СПО, профессиональных стандартов и регионального рынка труда; структурирование содержания по двум линиям (предметной и методичекой) использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения и контекст профессиональной деятельности; создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки).

Выводы по главе 2

1. Структурными компонентами модели реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка являются:

- ожидаемый образовательный результат, спроектированный исходя из требований ФГОС СПО, профессионального стандарта и регионального рынка труда);

- содержательный компонент, содержащий принципы, дидактические идеи отбора содержания модуля; включающий базовые дисциплины, дисциплины вариативной части, предусматривает прохождение различных видов практик; в котором определены две главные линии содержания – общепрофессиональная и профессиональная подготовка;

- образовательные технологии, обеспечивающие деятельностный характер обучения, погружение в языковую образовательную среду, предполагающие моделирование в методах, средствах контекста будущей профессиональной деятельности за счет использования технологий задачного, информационного подходов, обучения в сотрудничестве, кейс-технологий, метода проектов, игровых технологий;

- технологии оценки образовательного результата, включающие показатели оценки, контрольно-оценочные средства, спроектированные исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки и позволяющие проверить информационный,

функциональный и мотивационный компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

2. Результативность формирования блока ИКК у студентов СПО в рамках НПМ зависит от специально созданных педагогических условий, которые представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания; использования образовательных технологий, активных форм обучения; создания языковой образовательной среды:

- разработка содержания ИКК на наддисциплинарном уровне с учетом профессиональной направленности, что позволяет осуществлять перенос междисциплинарных знаний в новые сферы деятельности, интегрировать профильные знания и знания из предметной области иностранного языка для решения профессиональных задач;

- осуществление постоянной мотивации студентов к изучению иностранного языка, использованию активных образовательных технологий в учебной, учебно-исследовательской деятельности посредством моделирования ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности, решения задач профессиональной направленности, выполнения проектов, учета интересов студентов, его ценностных ориентаций.

- погружение студентов в языковую образовательную среду, которая «поставляет» информацию, в которой знания рассматриваются в развитии.

3. Реализация технологий оценки образовательных результатов в НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка, осуществляемая с использованием представленных оценочных средств, предполагает: проверку готовности применять знания и умения в условиях профессиональной деятельности; использовать в качестве объектов оценивания продукты или процессы деятельности обучающихся; использовать оценочные средства комплексного характера, включающие знаниевую, деятельностьную и мотивационную (личностную) составляющие.

4. Анализ полученных результатов экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы, подтверждающие выдвинутую в исследовании гипотезу: проектирование НПМ как части программы профессионального образования будет результативным, если выполняются разработанные организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля (включение модуля в ОПОП; учет требований ФГОС СПО, профессиональных стандартов и регионального рынка труда при проектировании результатов обучения и содержания модуля; использование образовательных технологий, обеспечивающих деятельностный характер обучения и контекст профессиональной деятельности; создание контрольно-оценочных средств исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки).

Заключение

Основные результаты исследования:

1. Выявлены и раскрыты особенности развития современного среднего профессионального образования в контексте внедрения образовательных и профессиональных стандартов.

2. Обоснованы требования к проектированию профессиональных образовательных программ в системе СПО: проектирование образовательных результатов исходя из требований всех заинтересованных сторон; сопряжение образовательного и профессионального стандартов при проектировании содержания ОПОП СПО; модульное построение ОПОП в соответствии с видами профессиональной деятельности и трудовыми функциями; наличие в образовательной программе модулей, обеспечивающих интегративность, целостность, междисциплинарность образовательной программы; синхронизация изучения теории и практики; возможность реализации индивидуального обучения.

3. Определены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки студентов педагогического колледжа:

- выделение в профессиональной образовательной программе наддисциплинарного профессионального модуля в ОПОП углубленной подготовки, в соответствии с требованиями регионального рынка труда, обеспечивающего интегративность, целостность, междисциплинарность, профессиональную функциональность образовательной программы;

- обеспечение соответствия структуры содержания структуре образовательных результатов, определенных исходя из требований ФГОС СПО, профессиональных стандартов и регионального рынка труда, за счет включения дисциплин, обеспечивающих предметную и профессиональную подготовку, сквозной характер углубленной подготовки;

- использование образовательных технологий обеспечивающих погружение в языковую образовательную среду, деятельностный характер обучения и контекст профессиональной деятельности;

-создание КОС исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки, включающих информационный, функциональный и мотивационный компоненты.

4. Разработана, научно обоснована и экспериментально апробирована модель реализации организационно-педагогических условий проектирования НПМ образовательной программы углубленной подготовки учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка, включающей следующие структурные компоненты: ожидаемый образовательный результат; содержательный компонент (определяет главные линии содержания – общепрофессиональная и профессиональная подготовка); образовательные технологии (предполагают моделирование в методах, средствах контекста будущей профессиональной деятельности) и технологии оценки образовательного результата (включают показатели оценки, контрольно-оценочные средства, спроектированные создание исходя из ожидаемого образовательного результата профессиональной подготовки и позволяющие проверить информационный, функциональный и мотивационный компоненты ИКК).

5. Проведена экспериментальная апробация в образовательном процессе педагогического колледжа организационно-педагогических условий проектирования НПМ, которая доказывает перспективность их использования.

Положительные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, позволяют считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, задачи исследования выполненными. Вместе с тем следует отметить, что результаты и выводы диссертационного исследования не исчерпывают всей широты рассматриваемой проблемы. Необходим дальнейший поиск путей решения данной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авво, Б. В., Ахаян, А. А., Заир-Бек, Е. С. и др. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации / Б.В. Авво, А.А. Ахаян, Е.С. Заир-Бек. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. -108 с.
2. Адольф, В.А, Степанова, И.Ю. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Высшее образование в России. - 2008. - № 3. - С.158-161.
3. Азарова, Р. Н., Золотарева, Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС высшей школы, 2010. -52 с.
4. Анисимов, П.Ф. Социально-экономические основы формирования и развития системы среднего профессионального образования на региональном уровне: дисс. ... докт. экон. наук: 08.00.05 / П.Ф. Анисимов: Московск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2003. – 302 с.
5. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во КГУ, 1988. -238 с.
6. Бадарч, Д., Сазонов, Б. А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография /Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. - М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве: ТЕИС, 2007. - 190 с.
7. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 52 с.

8. Байденко, В. И., Оскарссон, Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: научно-методический сборник. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. -176 с
9. Бакшаева, Н. А., Вербицкий, А. А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. -М.: Логос, 2006. -184 с.
10. Банная, В. Ф., Белых, Н. Г. Основные принципы построения модульной программы / В.Ф. Банная, Н.Г. Белых // Школа будущего. - 2008. № 4. С.7-18.
11. Башарина, А.В. Социальные инновации в образовании: сущность и классификация / А.В.Башарина // Известия Самарского научного центра РАН. - 2009. - №4. - Ч.5. - С. 1101-1107.
12. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. - М.: Академия Естествознания, 2010. - 310 с.
13. Блинов, В. И. Концептуальные основы разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования / В.И. Блинов. - М.: Федеральный институт развития образования, 2008. - 64 с.
14. Блинов, В.И., Батрова, О.Ф., Есенина, Е.Ю. и др. Концепция и методика разработки оценочных средств для проведения квалификационных испытаний / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина. - М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2013. - 64 с.
15. Блинов, В.И., Батрова, О.Ф., Есенина, Е.Ю. и др. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина. - М.: ФИРО, 2014. - 53 с.
16. Блинов, В.И. Квалиметрический подход в образовании / В.И. Блинов // Образование и наука. - 2012. - №10. - С. 48.

17. Блинов, В.И., Виненко, В.Г., Сергеев, И.С. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. - М.: Издательство Юрайт, 2013. -315 с.
18. Богословский, В. И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: науч.-метод. материалы / В.И. Богословский. - Спб.: Кн. Дом, 2008. -288 с.
19. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В. И. Байденко. -М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. -536 с.
20. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 379 с.
21. Бордовская, Н. В. Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута / Н.В. Бордовская // Вестник Герценовского университета. -2012. -№1. - С.40-44 с.
22. Бордовский, Г. А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: науч.-метод. материалы / Г.А. Бордовский. - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. -340 с.
23. Вальдман, И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И.А. Вальдман // ОКО. Оценка качества образования. - 2009. - № 4. - С. 51-63.
24. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. -207 с.
25. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. -84 с.
26. Вербицкий, Е.В. Бондаревская, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / Е.В. Вербицкий, А.А. Бондаревская // Высшее образование в России. - 2010. - № 5. - С. 32- 37.

- 27.Вербицкий, А. А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. -336 с.
- 28.Виландеберк, А. А., Шубина, Н.Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование) / А.А. Виландеберк, Н.Л. Шубина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. -168 с.
- 29.Виландеберк, А. А. Формирование образовательного кластера: сетевое взаимодействие и академическая мобильность: Научно-методические материалы / А.А. Виландеберк. - СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. - 40 с.
- 30.Витвицкая, Л. А. Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л.А. Витвицкая // Высшее образование сегодня. -2009.- № 6. -С. 55-58.
- 31.Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гёз. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. -336 с.
- 32.Галямина, И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И.Г. Галямина. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. -106 с.
- 33.Гареев, В. М., Куликов, С. И., Дурко, Е. М. Принципы модульного обучения / В.М.Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высш. шк. -1987.- № 8. -С. 30 – 33.
- 34.Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256 с.
- 35.Голуб, Г. Б., Чуракова, О. В. Попытка определения компетенции как образовательного результата. Современные подходы к

- компетентностно- ориентированному образованию: материалы семинара. - Самара: Профи, 2001. -60 с.
36. Горылёв, А.И., Пономарева, Е.А., Русаков, А.В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Электронное методическое пособие / А.И. Горылёв, Е.А. Пономарёва, А.В. Русаков. - Н. Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2011. - 45 с.
37. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, М. В. Рыжакова. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002.-384 с.
38. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2004. -328 с.
39. Граф, С. В. Формирование специальных компетентностей в обучении менеджменту туризма на основе контекстного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Ф. Граф. - Санкт-Петербург, 2013.- 24 с
40. Громыко, Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций. В 3-х кн.: Кн. 1. Введение в теорию мышления и деятельности / Ю.В. Громыко. - М.: Пушкинский институт, 2005. -384 с.
41. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: учебное пособие / под общ. ред. Н. В. Бордовской. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. -636 с.
42. Гумерева, Л.З. Инновационная деятельность руководителя образовательного учреждения / Л.З. Гумерева URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html> (дата обращения: 5.08.2016).

43. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография / А.Н. Дахин. -М.: НИИ школьных технологий, 2009. -292 с.
44. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. - М.: Мир, 1986. -326 с.
45. Дроботенко, Ю. Б. Реализация принципа междисциплинарности в образовательных программах магистратуры / Ю.Б. Дроботенко // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Современные университеты: разнообразие миссий и конкурентоспособность». - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. - С. 103–109.
46. Друкер, П. Менеджмент / П. Друкер. - М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2010. - 704 с.
47. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. - М.: Русский язык, 2000. -1084 с.
48. Ефремова, Н. Ф. Проблемы оценивания компетенций студентов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО / Н.Ф. Ефремова URL: <http://keepslide.com/instructions/39108> (дата обращения: 05.03.2016).
49. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем». -Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004.- С.6-10.
50. Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. - М.: Просвещение, 2011. - 223 с.
51. Заир-Бек, Е. С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: рекомендации по

- результатам научных исследований / Е.С. Заир-Бек. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - 63 с.
52. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие / Е.С. Заир-Бек. - СПб.: Просвещение, 1995. - 234 с.
53. Загорюкин, В. Б., Панченко, В. М., Твердин, Л. М. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам / В.Б. Загорюкин, В.М. Панченко, Л.М. Твердин // Проблемы вузовского учебника. - Вильнюс: ВГУ, 1983. - С. 73-74.
54. Зарипова, Е. И. Аутентичное оценивание. Технология портфолио: учебно- методическое пособие / Е.И. Зарипова. - Омск: Альбион, 2006. -122 с.
55. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика. -1987. -№1. -С.29-32
56. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. -М.: Изд. центр «Академия», 2006. -240 с.
57. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя. -М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. -42с.
58. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С. 34-42.
59. Иванова, Е. О., Осмоловская, И. М. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. - М.: Просвещение, 2011. -190 с.
60. Игнатъева, Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / Е.Ю. Игнатъева. -

- Великий Новгород: Новгород. гос. Ун-т им. Ярослава Мудрого, 2008. - 280 с.
- 61.Ильязова, М. Д. Проектирование как основа формирования и оценки компетенций / М.Д. Ильязова // Вестник АГТУ. -2010. -№ 2 (50). - С. 112–117.
- 62.Ильязова, М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.Д. Ильязова. - Москва, 2011.- 48 с.
- 63.Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education.- 2012. -№1. -С.8-14
- 64.Использование профессиональных стандартов в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / Составители Е.Н. Летягина, С.В. Едемская. - Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2015. - 56 с.
- 65.Использование компьютерных технологий в процессе обучения английскому языку: методические рекомендации для учителей школ, преподавателей средних и высших учебных заведений / Авт. - сост.: А.В Спиридонова, Н.П. Дутова (Таюрская).- Чита:ЧИПКРО,2005.-89 с.
- 66.Карпичев, В. С. Организация и самоорганизация социальных систем: словарь / В.С. Карпичев. - М.: Изд-во РАГС, 2004. -279 с.
- 67.Карпов, В. В., Катханов, М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Карпов, М.Н. Катханов. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. -115 с.
- 68.Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. - 448 с.
- 69.Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика

- естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. - 24 с.
70. Компетентностная модель современного педагога / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова и др. - СПб.: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2009. -158 с.
71. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015 – 2020 годы (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р). / Министерство науки и образования РФ URL: <http://минобрнауки.рф/projects/комплекс-мер-совершенствования-спо>
72. Кондаков, А. М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.М. Кондаков - Москва, 2005. -322 с.
73. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года/ Министерство науки и образования РФ URL: <http://минобрнауки.рф/documents/4717>
74. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на период до 2020 года от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
75. Копылов, С.Н. Формирование структурных составляющих профессиональных компетенций будущих техников при изучении общепрофессиональных дисциплин в колледже: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Копылов. - Екатеринбург, 2012. -27 с.
76. Кузнецов, М. Ю. Всеобщее управление качеством: учебное пособие / М.Ю. Кузнецов.-Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2009. 239 с.
77. Культура Великобритании и США: учеб. пособие / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т; сост. А.В. Спиридонова, Н.П. Таюрская. - Чита, 2010. - 192 с.

- 78.Кутурго, Н.А. Модульно-компетентностная технология реализации стандарта СПО в колледже: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Н.А. кутурго. – Москва, 2014. -240 с.
- 79.Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева, Н. Б., Неудахина, Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. - Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2004. -Ч. 2. -232 с.
- 80.Ларионова, М. В., Мешкова, Т. А. Обзор международных проектов по сближению национальных квалификационных систем / М.В. Ларионова, Т.А. Мешкова // Вестник международных организаций. - 2006. - № 1. - С. 21–32.
- 81.Левченко, О. Ю. Становление и развитие иноязычного образования в Забайкалье (вторая половина XVIII – XXI в.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Левченко. - Чита, 2014. - 46 с.
- 82.Литвиненко, М. В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.В. Литвиненко. -Москва, 2007. -47 с.
- 83.Литтл, А. Новое в оценке образовательных результатов / А. Литтл. - М. : Просвещение, 2007. -367 с.
- 84.Ляхов, И. И. Проектная деятельность: (Социологически-философский аспект): Автореф. дисс. ... д-ра философ. наук / И.И. Ляхов. - М., 1996. - 48с.
- 85.Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: науч.-метод. пособие / под ред. проф. В. А. Козырева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - 255 с.
- 86.Макареня, А. А., Суртаева, Н. Н. Полифоничность категории «условия» в педагогических исследованиях / А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева // Вестник диссертационного совета. - СПб., 2003. - 88 с.

- 87.Металова, И.Г. Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы в ВУЗе (на примере Республики Чувашия): дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / И.Г. Металова: Фед. ин-т разв. обр-я. - Москва, 2009. - 341 с.
- 88.Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учебное пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008.- 253 с.
- 89.Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун. - М.: Изд-во МГУ, 2007.- 148 с.
- 90.Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) URL: <http://www.pandia.ru/text/77/220/10951.php> (дата обращения: 15.05.2016).
- 91.Михайловская, Т. А. Формирование самообразовательной компетенции студентов через изменение методов самостоятельной работы / Т.А. Михайловская // СПО. -2007.- № 3.- С.30 – 32.
- 92.Модернизация управления образовательным учреждением: методическое пособие / под ред. В. В. Серикова, Т.В. Черниковой. - М.: АПКиПРО, 2005. - 162 с.
- 93.Муравьева, А. А., Кузнецова, Ю. Н., Червякова, Т. Н. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях / А.А. Муравьева, Ю.Н. Кузнецова, Т.Н. Червякова. - М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2006. -95 с.
- 94.Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. -1995. - №5. -С.44-49.

95. Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года: Постановление Правительства РФ от 4.10.2000 года № 751 // Собрание законодательства Российской Федерации. -2000. -№ 41. -Ст. 4089.
96. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: рекомендации / О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, И. А. Волошина. - М.: Федеральный ин-т развития образования, 2008. -14 с.
97. Неупокоева, Н. И. Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.И. Неупокоева. - СПб., 2004. -198 с.
98. Нечаев, В. Д. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова / В.Д. Нечаев // Высшее образование в России. -2010. -№ 6. - С. 3–10
99. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров. -М.: Издательский центр «Академия», 2003. -272 с.
100. Обучение иностранным языкам в школе и вузе: методическое пособие / под ред. М.К. Колкова. - СПб.: “Каро”, 2001. - 240 с.
101. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.О. Шведова. - Москва: Азбуковник, 2009. -1104 с.
102. Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию. М.: ЮНЕСКО, 1997. 31 с.
103. Олейникова, О. Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова. - М.: Альфа, 2010. - 256 с.
104. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена: метод. материалы / О. В.

- Акулова, Н. О. Верещагина, О. Б. Даутова [и др.]. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. -127 с.
105. Осиянова, О.М., Темкина, В.Л. Технологические основы проектирования модульных компетентностно-ориентированных программ подготовки филологов / О.М. Осиянова, В.Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. -2012. -№11. -С.167-172.
106. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М., 1989.-276 с.
107. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П.Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г.Пашков [и др.]. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 368 с.
108. Педагогика: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России. - 2006. - 608 с.
109. Пермяков, О. Е. Методологические основы и технологии индивидуальных образовательных достижений в системе профессионального образования: монография / О.Е. Пермяков. - М.: Федеральный ин-т развития образования, 2008. -422с.
110. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Е.В. Пискунова. - СПб., 2005. -324 с.
111. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. - М: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.
112. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике /В.М. Полонский. - М.: Высш. шк., 2004. -512 с.
113. Постановление Правительства РФ № 245 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении среднего

профессионального образования» от 29 марта 2014г. // Российская газета URL:<http://rg.ru/2014/04/02/obraz-site-dok.html>

114. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун. -М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. - 212 с.
115. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов / под ред. д-ра техн. наук, профессора Н. А. Селезневой. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. -84 с.
116. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования: метод. рекомендации / Т. Б. Алексеева, А. Е. Бахмутский, Р. У. Богданова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 187 с.
117. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель))» от 18.10. 2013 г. № 544н.
118. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - М.: Когито-Центр, 2002. -396 с.
119. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие / В.Е. Радионов. - СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1996. -140 с.
120. Романов, А. М. Интеграция современных подходов к организации педагогического процесса вуза / А.М. Романов // Образование и общество. -2009. -№ 4.- С. 20–26.

121. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: метод. рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / О. В. Акулова, Н. А. Вершинина, О. Б. Даутова [и др.]. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. -140 с.
122. Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях. Материалы доклада / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. -М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009.- 57 с.
123. Ротенфельд, Ю.А. Новый подход к философии образования и воспитания / Ю.А. Ротенфельд // Философия образования. - 2003. - №8. -С.15-21.
124. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.
125. Самородский, П. С. Основы разработки творческих проектов / П.С. Самородский. - Брянск: Издательство БГПУ, 1995. - 220 с.
126. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе: учебное пособие / В.В. Сафонова. - М.: Еврошкола, 2001. -271 с.
127. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. -256 с.
128. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнева. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. - 95 с.
129. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность. / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М., 1997. - 221 с.
130. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - 192 с.
131. Соснин, Н. В. Проблема структуры содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования

- / Н.В. Соснин // Высшее образование сегодня. - 2012. - №7. - С. 47-50.
132. Соснин, Н. В. Содержание обучения в компетентностной модели ВПО: монография / Н.В. Соснин. - Красноярск: СФУ, 2011. - 242 с.
133. Старостина, С.Е., Федотова, А.Д. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС / С.Е. Старостина, А.Д. Федотова // Материалы международной научной конференции «Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российской системы образования». - СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. - С. 378-384.
134. Старостина, С.Е., Федотова, А.Д. Теоретические основы разработки основных образовательных программ, в соответствии с требованиями современной действительности / С.Е. Старостина, А.Д. Федотова // Международный образовательный форум «Модернизация профессионального образования в России, Китае и Монголии». - Чита: ЗабГУ, 2014. - Ч.2. - С. 112-120.
135. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Информационно-правовая база «Гарант» URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70239972/>
136. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года // Министерство образования и науки РФ URL: http://минобрнауки.рф/projects/413/file/2605/BookEducation_02.pdf
137. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно- методическое пособие / С.Б. Ступина. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. -52 с.
138. Субетто, А. И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика,

- практика: монография / А.И. Субетто. - СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 280 с.
139. Суртаева, Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Суртаева. - М., 1995. - 341 с.
140. Татур, Ю. Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования: учеб. пособие / Ю.Г. Татур. - М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. -278 с.
141. Таюрская, Н. П. Состояние теории и практики формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников / Н. П. Таюрская // Материалы V Международной научно-практической конференции «Приоритетные направления развития науки и образования». - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - С.205-206.
142. Таюрская, Н.П. «Иноязычная коммуникативная компетенция как основная цель обучения иностранному языку» / Н.П. Таюрская // Материалы V Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи». - Краснодар, 2014. -168 с.
143. Таюрская, Н.П. Интернет-проекты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического колледжа / Н.П. Таюрская // XIV международная научно-практическая конференция студентов среднего-профессионального образования (с участием студентов, аспирантов и преподавателей среднеспециальных и высших учебных заведений) (сборник тезисов). - Чита: ЗабГК, 2014. -161 с.
144. Таюрская, Н.П. Веб-квест как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического колледжа / Н.П. Таюрская // Современные технологии в мировом научном

- пространстве. Сборник статей Международной научно-практической конференции. -Уфа, 2016. - С.167-170.
145. Таюрская, Н.П. Игровая деятельность как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста / Н.П. Таюрская // Языковое образование сегодня – векторы развития: материалы IV международной научно-практической конференции-форума. - Екатеринбург, 2013. - 292 с.
146. Таюрская, Н.П. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной компетенции студентов / Н.П. Таюрская // Реализация компетентного подхода в подготовке специалистов. -Чита: Редакционно-издательский отдел ГПОУ ЧТОТиБ, 2015. - 83 с.
147. Таюрская, Н.П. Модель подготовки выпускника педагогического колледжа к формированию иноязычной коммуникативной компетенции школьников/ Н.П. Таюрская //Среднее профессиональное образование. - Москва, 2016. - С.38-41.
148. Таюрская, Н.П. Оценка квалификации выпускника профессионального образования: компетентностно-деятельностный подход / Н.П. Таюрская // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». -2015. - №6(65) . - С.72-78.
149. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: отечественный и зарубежный опыт / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. - 2015. -№ 1(41).- С. 83-87.
150. Тельманова, Е.Д. Социально-педагогический менеджмент как инструмент социализации ремесленников – предпринимателей: монография / Е.Д. Тельманова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2012. -160 с.

151. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В.Ф. Тенищева.- Москва, 2008. -399 с.
152. Теоретические и методические основы модульно- компетентностной технологии обучения / Министерство образования и науки РФ. - М.: ФИРО, 2007. -59 с.
153. Тихомирова, Н.В. Управление современным университетом, интегрированным в информационное пространство: концепция, инструменты, методы: научное издание / Н.В. Тихомирова. -М.: Финансы и статистика, 2009. -264 с.
154. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ / Э. Тоффлер. -М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. -557 с.
155. Туркина, А. В. Обеспечение готовности студентов к построению индивидуального маршрута профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Туркина. - СПб.: 2008, -19 с.
156. Устиловская, А. А. Метапредмет «Задача»: Учебное пособие для педагогов / А.А. Устиловская. - М.: НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, Пушкинский институт, 2011. - 272 с.
157. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 21.07.2014) «Об образовании в РФ» // Собрание законодательства РФ. -2012. -№ 53.
158. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. - М., 2014.
159. Федотова, А. Д. Проектирование основных образовательных программ: компетентностная модель выпускника / А.Д. Федотова // Мир науки, культуры, образования. - 2013. -№ 4 (41).- С.79-82.
160. Федотова, А. Д. Реализация ФГОС ВПО: проблемы и перспективы / А.Д. Федотова // Международная научно-практическая конференция:

- Проблемы современного образования в условиях глобализации. -
Чита, 2013. -Ч.1. -С. 197-200.
161. Федотова, А. Д. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции / А.Д. Федотова // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». -2013. -№ 13. -С.117-124.
162. Федотова, А.Д. Наддисциплинарный модуль образовательной программы профессиональной подготовки магистров в условиях контекстного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Д. Федотова. - Чита, 2015. - 229 с.
163. Федотова, А.Д. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции / А.Д. Федотова // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2013. – № 6(53). – С. 117-124.
164. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 840 с.
165. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. –М.: Высшая школа, 2007. -639 с.
166. Чекалёва, Н. В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования / Н.В. Чекалёва // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. науч. журн. - СПб., 2012. -ART1643. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1643.htm> (дата обращения: 14.04.2016).
167. Черепанова, Л.В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы / Л.В. Черепанова // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». - 2012. -№ 6(47) .- С.83-93.

168. Чошанов, М. А. Инженерия обучающих технологий / М.А. Чошанов М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. -239 с.
169. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996. -160с.
170. Чупрова, Д. В. Внутренние гарантии качества в вузе в контексте управления образовательным процессом по результатам (на примере медицинского вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Д.В. Чупрова. - Чита, 2012. - 23 с.
171. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста – инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. -2004. -№ 8. -С. 26-31.
172. Шадриков, В.Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) / В. Д. Шадриков // Мир психологии. -2014. -№3. –С. 105-119.
173. Шемет, О. В. Пространственная организация компетентностно-ориентированного процесса в вузе / О.В. Шемет // Педагогика.- 2010. -№ 6. -С. 40–44.
174. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест (профиль «Рекреационная география и туризм», английский язык) : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.02 / Е.М. Шульгина. - Тамбов, 2014. -248 с.
175. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2004. - 416 с.
176. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В.В. Юдин. -М., 2009. -365 с.

177. Юцявичене, П. А. Основы модульного обучения. Теоретические разработки / П.А. Юцявичине. – Вильнюс, 1989. -67 с.
178. Языкова, Н.В. Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н.В. Языкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. теория языка. Языковое образование». -2008. - №1. - С.64-74.
179. Языкова, Н.В. Культура и обучение иностранным языкам / Н.В. Языкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». - 2009. -№ 1(3). –С. 64-74.
180. An Understanding Curriculum: An Introduction - N.Y.: Primary Press, 2002.-108p.
181. Berge, Z., Collins, M. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning / Z. Berge, M. Collins // Computer-Mediated Communications Magazine. -1995. - № 2 (4). -P. 6–12.
182. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. -Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1997. - 121 p.
183. CEF – Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. -260 p.
184. Curch, C. Modular Courses in British Higher Education / C. Curch // A critical assesment in Higher Education Bulletin. - 1975. -Vol. 3.
185. Dodge, B. WebQuests: a technique for Internet-based learning / B. Dodge // Distance Educator. -1995. -№ 1, 2. -P. 10–13.
186. Drucker, P.F. Managing in the Next Society/ P.F. Drucker. -Butterworth Heimeman, 2002. -157 p.
187. Dudeney, G., Hockley, N. How to teach English with Technology / G., Dudeney, N. Hockley. - Pearson Longman, 2007. -192 p.

188. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. - London : Longman, 1991. 296 p.
189. Mann, B. Phase Theory: A Teleological Taxonomy of Web Course Management, Web Course Management?/ B. Mann. - Canadian Scholars Press Inc, 2000.- P.3-25.
190. Miller, S.M., Miller, K.L. Using instructional theory to facilitate communication in web-based courses / S.M. Miller, K.L. Miller // Educational Technology & Society. -1999. -№ 2 (3). -P. 106–114.
191. Moffatt, C Major technology implementations in Victoria, Australia and New Zealand / C. Moffatt // The Hellen Report By Educational Technology Markets. - 1999. -Vol. 1 0 . - № 3. P. 220-222.
192. Olgren, C.H. Improving learning outcomes: the effects of learning strategies and motivation / C.H. Olgren // Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes / C. Gibson (ed.). [S. l.], 1998. P. 77–95.
193. O'Reilly, T. What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software URL: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (дата обращения 7.06.2016)
194. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know / Rebecca L. Oxford. – The University of Alabama: Heinle & Heinle Publishers, 1990. -339 p.
195. Russell, J. D. Modular Instruction / J. D. Russell. - Burgess Publishing Co., 1974. -167 p.
196. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. -272 p.
197. Sheppard, K., Stoller, F. Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms / K. Sheppard, F. Stoller // English Teaching Forum. - 1995. -№ 332.- P. 10–15.

198. Stoller, F. Project Work. A Means to Promote Language Content / F. Stoller // 1997. Forum.- Vol 35.-№ 4. -P. 2–10.
199. Teaching with Webquest URL: <http://www.techereducation.com/webout.html> (дата обращения 25.01.2016)
200. Thomas, M. Handbook of Research on Web 2/0 and Second Language Learning / M.Thomas. - N.Y.: IGI Global, 2009. -176 p.
201. WebQuest Taxonomy: A Taxonomy of Tasks URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (дата обращения 15.01.2016)
202. Widdowson, H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1999. -213 p.
203. Windeatt, S. The Internet (Resource Books for Teachers) / S. Windeatt. – Oxford University Press, 2000. -136 p.
204. Wilga, M. Rivers Interactive Language Teaching / Wilga M. Rivers. - Cambridge University press, 2000. – 228 p.
205. Woodward T. Planning lessons and courses. Designing sequences of work Press, 2001. – 249 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Уважаемые коллеги!

Мы будем признательны, если Вы ответите на вопросы, предложенные в анкете.

1. Основная цель обучения иностранному языку, по Вашему мнению, состоит в развитии:

- а) иноязычной коммуникативной компетенции;
 - б) лингвистической компетенции;
 - в) социокультурной компетенции;
 - г) дополните, в случае необходимости.
-

2. Какие компоненты, по Вашему мнению, входят в состав иноязычной коммуникативной компетенции:

- а) языковая;
 - б) речевая;
 - в) социокультурная;
 - г) компенсаторная;
 - д) учебно-познавательная;
 - е) дополните, в случае необходимости.
-

3. Как Вы считаете, какие составляющие образуют лингвистическую компетенцию:

- а) социокультурные знания;
 - б) правил образования грамматических форм;
 - в) знание слов;
 - г) опыт общения;
 - д) владение способами применения языка
 - е) дополните, в случае необходимости.
-

4. Как Вы считаете, какие составляющие образуют социокультурную компетенцию:

- а) социокультурные знания;
 - б) опыт общения;
 - в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры;
 - г) компенсаторный компонент;
 - д) языковые знания;
 - е) дополните, в случае необходимости.
-

5. В ходе обучения иностранному языку, какие составляющие формируемой компетенции для Вас более значимы?

Перечислите:

6. Исходя из цели обучения иностранному языку (см. вопрос 1), дополните компоненты формируемой Вами компетенции:

7. Принятая структура коммуникативной компетенции в России и в Европейских странах различна. Какой вариант, на Ваш взгляд, более полно отражает структуру коммуникативной компетенции и почему?

Российский вариант

Общеввропейский вариант

1) языковая

1) лингвистическая

2) речевая

2) социолингвистическая

3) социокультурная

3) социокультурная

4) компенсаторная

4) дискурсивная

5) учебно-познавательная

5) стратегическая

6) социальная

Благодарим за ответы!

Государственное профессиональное образовательное учреждение
«Читинский педагогический колледж»
(ГПОУ «ЧПК»)

**ПРОГРАММА НАДДИСЦИПЛИНАРНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ
углубленной подготовки СПО**

Разработана в соответствии с ФГОС СПО по направлению
44.02.02 «Преподавание в начальных классах»
по формированию дополнительного вида профессиональной деятельности
«обучение иностранному языку в начальных классах»

1. ПАСПОРТ ПРОГРАММЫ НАДДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

1.1. Область применения программы наддисциплинарного профессионального модуля

Программа наддисциплинарного профессионального модуля является элементом примерной основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» углубленной подготовки в части освоения основного вида профессиональной деятельности: обучение иностранному языку в начальных классах.

Примерная программа наддисциплинарного профессионального модуля может быть использована при освоении профессии учителя начальных классов с правом преподавания иностранного языка в начальной школе в рамках специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах на базе среднего (полного) общего, начального профессионального образования; при повышении квалификации и переподготовки учителя начальных классов при опыте работы в образовательных учреждениях в должности учителя начальных классов.

1.2. Связь программы наддисциплинарного профессионального модуля с профессиональным стандартом:

Наименование программы	Наименование профессионального стандарта (одного или нескольких), ОТФ и (или) ТФ	Уровень квалификации ОТФ и (или) ТФ
Иностранный язык	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6 - 6
	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B03, 6 - 6

1.3. Сопоставление описания квалификации в профессиональном стандарте с требованиями к результатам подготовки по ФГОС СПО отражается в таблице:

Профессиональный стандарт	ФГОС СПО
Общепедагогическая	<i>образовательно-воспитательная</i> - осуществление

<p>функция. Обучение</p>	<p>целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами общеобразовательной организации; создание гуманистической педагогической среды как условия успешного развития школьника, организация внеучебной воспитательной работы как способа развития интересов, склонностей, удовлетворения запросов и потребностей школьников; осуществление личностно-ориентированного подхода в работе со школьниками на основе изучения личностей учащихся, анализа их обученности и воспитанности, проектирования развития личности школьников; оказание содействия специалистам в области коррекционной деятельности с учащимися, имеющими отклонения;</p> <p><i>учебно-методическая</i> - планирование образовательно-воспитательной работы (уроков, внеклассных мероприятий, системы контроля знаний, умений и навыков школьников) на основе изучения и анализа образовательных программ, учебных пособий, дидактических материалов, учебно-методической литературы; отбор содержания и выбор технологии обучения и воспитания с опорой на деятельностный подход и продуктивные методы обучения с учетом анализа достигнутых результатов.</p>
<p>Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> - проектировать, планировать и осуществлять целостный педагогический процесс на основе анализа и оценки достигнутого уровня развития, обученности и воспитанности детей; - организовывать методически обоснованный учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» в общеобразовательной организации; - обеспечивать достижение поставленных целей обучения и воспитания школьников; - взаимодействовать (сотрудничать) со школьником; - изучать на основе наблюдений личность детей, выявлять их затруднения и оказывать им содействие; - обеспечивать создание гуманистической педагогической среды; - квалифицированно владеть профессиональными умениями и навыками; - пользоваться техническими средствами обучения и компьютерной техникой.

1.2. Цели и задачи модуля – требования к результатам освоения модуля.

Цель - подготовка будущих учителей начальных классов к работе в качестве учителя иностранного языка общеобразовательной организации. С целью овладения указанным видом профессиональной деятельности студент в ходе освоения профессионального модуля должен:

иметь практический опыт:

- Использования различных форм и видов устной и письменной речи на иностранном языке по темам, предусмотренным программой;
- Анализа учебно-тематических планов и процесса обучения иностранному языку в начальной школе, разработки предложений по его совершенствованию;
- Определения цели и задач, планирования и проведения уроков иностранного языка в начальных классах;
- Проведения диагностики и оценки учебных достижений по иностранному языку младших школьников с учетом особенностей возраста, класса и отдельных обучающихся;
- Наблюдения, анализа и самоанализа уроков, обсуждения отдельных уроков в диалоге с сокурсниками, руководителем педагогической практики, учителями, разработки предложений по их совершенствованию и коррекции;
- Ведения учебной документации;

уметь:

- Фонетически, грамматически, лексически, стилистически правильно излагать свои мысли на иностранном языке в письменной и устной формах;
- Воспринимать на слух разговорную речь, вести беседы на пройденные темы;
- Компенсировать недостаточность знания иностранного языка;
- использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на иностранном языке;
- Находить и использовать методическую литературу и другие источники информации, необходимые для подготовки к урокам по иностранному языку;
- Использовать различные средства, методы и формы организации учебной деятельности обучающихся на уроках по предмету «Иностранный язык», строить их с учетом особенностей учебного предмета, возраста и уровня подготовленности обучающихся;
- Использовать информационные технологии в образовательном процессе по иностранному языку;
- Оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся на уроках иностранного языка, выставлять отметки;

- Анализировать ошибки в речи учащихся и информацию, которую они несут с правильной подачей оценочных комментариев к ответам учащихся;
- Планировать урок и систему уроков: определять цели урока, выбрать модель построения урока и провести его поэтапное планирование;
- Структурировать этапы урока в соответствии с поставленными целями и потребностями учащихся;
- Выбрать наиболее подходящую форму текущего и итогового контроля в соответствии с этапом и целями обучения определённой группы учащихся;
- Вести урок на иностранном языке, адаптируя его к уровню учащихся, а именно: правильно объяснить задание, вести вопросно-ответную работу, помочь учащемуся правильно оформить своё высказывание на языке, объяснить значение нового слова, понять коммуникативное намерение учащегося в классе;
- Анализировать уроки для установления соответствия содержания, методов и средств, поставленным целям и задачам;

знать:

- лингвистическую терминологию описания грамматической, фонетической и лексической систем английского языка;
- навыки и умения четырех видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование и чтение)
- теоретические основы процесса овладения языком и знание факторов, влияющих на процесс овладения языком, а именно: мотивация, объём и способы предъявления языкового материала, объяснение грамматики; индивидуальные особенности учащегося (индивидуальный учебный стиль, выбираемые учащимся учебные стратегии, возраст учащегося),
- теоретические основы преподавания языка и различные методы и приёмы обучения языку: способы подачи нового материала, типы упражнений и заданий на развитие речевых и языковых навыков, виды контроля;
- соответствующую методическую терминологию для описания учебного процесса;
- структуру урока и отдельные этапы урока;
- способы организации учебной деятельности на уроке с целью её активизации;
- систему лингвистических знаний, включающих знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования иностранного языка;
- вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в условиях дефицита языковых средств;
- национально-культурные особенности речевого и неречевого поведения в своей стране и в стране изучаемого языка;

- особенности образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка, значимые социокультурные реалии;

1.3. Рекомендуемое количество часов на освоение программы профессионального модуля:

всего 928 часов, в том числе:

максимальной учебной нагрузки обучающегося 876 часа, включая:

обязательной аудиторной учебной нагрузки студентов – 584 часа;

самостоятельной работы – 292 часа;

учебной и производственной практики – 52 часа.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Процесс изучения наддисциплинарного профессионального модуля направлен на формирование блока компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, социальной, дискурсивной, стратегической.

Блок компонентов иноязычной коммуникативной компетенции

Иноязычная коммуникативная компетенция	Компоненты ИКК	Содержание компонентов
	Лингвистическая	умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения
	Социолингвистическая	умение выбрать способ выражения, в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего
	Социокультурная	способность оперировать системой национально-культурных знаний и умений в условиях диалога культур
	Социальная	желание и готовность взаимодействовать с другими людьми
	Дискурсивная	совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме
	Стратегическая	способность компенсировать недостаточность знания языка

Ожидаемые результаты Критерии оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов

Уровень владения	Критерии
Лингвистическая компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельно использовать разные грамматически правильные формы и синтаксические построения; • понимать смысловые отрезки в речи;

Средний	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельно использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения; понимать смысловые отрезки в речи в сотрудничестве с преподавателем;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельно использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения по образцу; испытывать затруднения в понимании смысловых отрезков в речи;
Социолингвистическая компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> широко использовать различные этикетные формы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба и др.); свободно владеть различными способами выражения одного и того же коммуникативного намерения;
Средний	<ul style="list-style-type: none"> использовать базовые этикетные формы в устной и письменной коммуникации; владеть базовыми способами выражения одного и того же коммуникативного намерения;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> использовать ограниченное количество этикетных форм; владеть ограниченными способами выражения одного и того же коммуникативного намерения.
Социокультурная компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельно строить развёрнутое монологическое высказывание о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка; самостоятельно находить общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;
Средний	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельно строить монологическое высказывание о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка; совместно с преподавателем находить общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> самостоятельно строить элементарное монологическое высказывание о национально-культурных

	<p>особенностях страны изучаемого языка;</p> <ul style="list-style-type: none"> • затрудняются находить общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;
Социальная компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • желание и готовность взаимодействовать с другими людьми; • уметь управлять ситуацией; • обмениваться мнениями, выражать своё отношение к сообщению;
Средний	<ul style="list-style-type: none"> • желание взаимодействовать с другими людьми; • в сотрудничестве с преподавателем, управлять ситуацией; • обмениваться мнениями, выражать своё отношение к сообщению;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • трудности во взаимодействии с другими людьми; • неумение управлять ситуацией; • обмениваться мнениями, выражать своё отношение к сообщению по образцу, в рамках изучаемой темы;
Дискурсивная компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • свободно владеть иноязычной речью (бегло говорить, понимать речь на слух); • самостоятельно составлять связные высказывания различных типов (жанров);
Средний	<ul style="list-style-type: none"> • достаточно свободно владеть иноязычной речью (бегло говорить, понимать речь на слух); • самостоятельно составлять связные высказывания различных типов (жанров) по образцу;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • испытывать затруднения в говорении, аудировании, чтении и письме; • самостоятельно составлять связные высказывания различных типов (жанров), нарушая логику;
Стратегическая компетенция	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно реагировать на ответные реплики/поведение собеседника, проявляя заинтересованность, активное участие в разговоре; • произвольно начинать, поддерживать, восстанавливать и завершать коммуникацию; • компенсировать трудности

	иноязычного общения вербальными и невербальными (мимика, жесты) средствами;
Средний	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно реагировать на ответные реплики/поведение собеседника, проявляя заинтересованность, активное участие в разговоре; • произвольно начинать, поддерживать, восстанавливать и завершать коммуникацию; • совместно с преподавателем компенсировать трудности иноязычного общения вербальными и невербальными (мимика, жесты) средствами;
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно реагировать на ответные реплики/поведение собеседника, проявляя заинтересованность, активное участие в разговоре; • испытывают трудности в поддержании, завершении коммуникации; • затрудняются самостоятельно компенсировать трудности иноязычного общения вербальными и невербальными (мимика, жесты) средствами;

3. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАДДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

3.1. Тематический план наддисциплинарного профессионального модуля НПМ. Теория и методика обучения иностранному языку в начальной школе

Коды профессиональных компетенций	Наименования дисциплин наддисциплинарного профессионального модуля «Теория и методика обучения иностранному языку в начальной школе»	Всего часов (макс. учебная нагрузка и практики)	Объем времени, отведенный на освоение междисциплинарного курса (курсов)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учебная, часов	Производственная (по профилю специальности), часов <i>если предусмотрена рассредоточенная практика</i>
			Всего, часов	в т.ч. Лабораторные занятия и практические занятия,	в т.ч., курсовая работа (проект),	Всего, часов	в т.ч., курсовая работа (проект),		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ПК5.1-5.5, ОК 1-ОК11	Практика устной и письменной речи	300	200	200		100			
	Практическая грамматика	130	87	87		43			
	Практическая фонетика	183	122	122		61			
	Лингвострановедение и страноведение	54	36	36		18			
	Интернет-ресурсы	54	36	36		18			
	Теория и методика обучения иностранному языку в начальной школе	155	103	103		52			
	Производственная практика (по профилю специальности), часов <i>(если предусмотрена итоговая (концентрированная) практика)</i>								
	Всего:	928	584	584	-	292	-	216	52

4. Условия реализации программы профессионального модуля

4.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению.

Нормативно-правовые документы, методические рекомендации к проведению различных видов учебной и производственной практики, учебные пособия, образцы планов и конспектов уроков и занятий по иностранному языку в начальных классах, демонстрационные и раздаточные материалы к проведению уроков, внеклассных занятий и внеурочной деятельности, видео и фотоматериалы к занятиям, диагностические методики и материалы по определению уровня обученности, личностного и познавательного развития детей, диагностические методики для самоанализа профессиональной деятельности, нормативные документы по организации работы образовательных учреждений, программы начальной школы и учебно-методические комплекты к различным программам начальной школы, информационные и методические стенды, методические материалы для информационных технологий и рекомендации к их использованию.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного учреждения, в котором реализуется основная образовательная программа начального общего образования должно быть направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления.

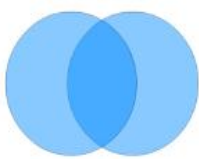
Образовательное учреждение должно быть обеспечено учебниками и (или) учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы начального общего образования на определенных учредителем образовательного учреждения языках обучения и воспитания.

Образовательное учреждение должно также иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР)

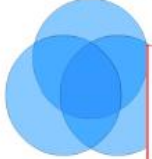
ПРИМЕРЫ ДИАГРАММ (СХЕМ) НА CLASSTOOLS.NET

Choose a Venn Template


2-Circle




3-Circle



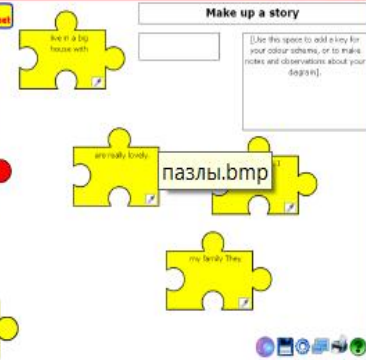
Burger Diagram



Target Diagram



Make up a story



Speaking Diamond 9

1. Repeat the ideas and words from the others.	2. Repeat the ideas and words from the others.
3. Compare appropriately.	4. Compare what you are going to say.
5. Explain ideas in full.	6. Vary volume, pace and expression.
7. Add to points made by others.	8. Make your partner repeat the speaker.
9. Summarize appropriately.	

Создание презентаций в программе Prezi



Составление кроссвордов в программе “Hot Potatoes”

Index =>

Glossary
Matching exercise

Match the items on the right to the items on the left.

Check

CV	???
entrepreneur	???
personnel	???
fringe benefits	???
labour force	???
benefit	???
recruitment committee	???
dole	???
job center	???
qualification	???

Check

Index =>

5:00

Gap-fill exercise

5:00

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

child care confidently curriculum vitae flexi time impression interview night shifts pay and conditions qualifications shift work to clock in and out

When applying for a job it is extremely important to create the right [] . Your prospective employer will already have read your [] – information about your experience and [] - and decide to invite you to a(n) [] if you appear suitable.

During this meeting you should try to speak [] as this will impress the interviewer. If your job involves [] , you will be informed of the different times you'll begin work each day. Some jobs, such as lorry driving, may also involve working [] , so will have to adjust your sleeping patterns. Other jobs offer the opportunity to [] and are particularly suitable for people with other responsibilities such as [] . You will probably have to use a card [] so that a record of your hours can be kept.

Finally, it is very important to ask any questions about [] so that there are no misunderstandings once you start your new job.

Check Hint

Index =>

ПРОЕКТ

Учитель цифрового века

Содержание

Паспорт проекта

Участники проекта: студенты специальности «Преподавание в начальных классах» с дополнительной подготовкой в области иностранного языка.

Идея проекта: создание интерактивных Интернет-ресурсов для обучения английскому языку в начальной школе.

Актуальность проекта. Потребность в быстром и эффективном овладении иноязычным общением вызвала новые формы и средства обучения. В современной методике преподавания иностранных языков подчеркивается, что обеспечение максимальной повторяемости обязательного языкового материала на всех этапах общения «требует не механического выполнения учащимися большого количества формальных - подстановочных, трансформационных и других заданий, а некоторого смещения акцентов на содержательные», что достигается в результате диалогизации учебного материала, использования интерактивных приемов обучения. Активизации учебного процесса, стимуляции познавательной деятельности способствует внедрение в процесс обучения, наряду с традиционными, информационных технологий. Увеличение темпа жизни, повышение уровня мобильности, образованности, адаптивности людей к постоянно изменяющимся условиям явно свидетельствуют о движении России к информационному обществу. Информационные технологии и образование — эти две тенденции в совокупности становятся сферами человеческих интересов и деятельности, которые знаменуют эпоху XXI века.

Проектный продукт: образовательный веб-квест

Тип деятельности студентов: деятельность, связанная со сбором информации из различных источников, перевод на английский язык, экскурсия, коммуникация в группе, творческая деятельность, связанная с созданием образовательного веб-квеста, апробация на педагогической практике.

Формируемая компетентность: коммуникативная, информационно-коммуникационная.

Этапы работы над проектом

1. Проблематизация	Оценивание имеющихся обстоятельств и формулировка проблемы	Как рационально и эффективно использовать ресурсы Сети, чтобы создать условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся?
2. Целеполагание.	Преобразование проблемы в лично значимую цель и возникновение образа ожидаемого результата, который воплощается в проектном продукте. Возникновение различных идей.	Что надо сделать, чтобы ответить на данный вопрос?
3. Планирование.	Описывание шагов деятельности. Разработка графика деятельности.	Изучить технологию создания ВЕБ-КВЕСТА, VOKI, HOT-ROTATOES Собрать информацию из разных источников об Алханае, перевести на английский язык Съездить на экскурсию, сфотографировать памятники буддизма Создать текстовые

		материалы, тесты, интерактивные упражнения, учебные Интернет-ресурсы. Объединить в вебквест
4.Реализация плана.		Экскурсия. Сбор информации. Перевод на английский язык. Создание интерактивных упражнений Апробация учебных Интернет-ресурсов на педагогической практике Опытно-экспериментальное обучение
5. Рефлексия.	Осмысление, анализ допущенных ошибок, попытки увидеть перспективу работы, оценить своих достижения и эмоции, возникшие в ходе и по окончании работы. Оценивание, чему авторы научились, что узнали, как изменились взгляды на проблему, какой жизненный опыт они приобрели.	Анализ и исправление грамматических, лексических ошибок. Анализ структуры веб-квеста, коррекция
6. Презентация.	Презентация проектного продукта и самопрезентация компетентности авторов проекта.	Авторы приняли участие в научно-практических конференциях , представили озвученный на английском языке мультфильм на конкурс, выступили на открытом заседании клуба любителей

		английского языка, форуме научного студенческого общества.
--	--	---

Теоретико-методологические основы реализации проекта

В современном образовательном учреждении «должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их мест нахождения». (Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 16, пункт 3).

Свободный доступ в Интернет позволяет современному школьнику столкнуться с огромным бесконечно-вращающимся потоком различной информации, из которой ему необходимо выбрать соответствующую заданным целям. Учитель должен оказывать ему нужную помощь и поддержку в рациональном и эффективном использовании Сети. Поэтому в первую очередь Интернет-компетенции являются частью общей информационной культуры учителя и только потом учащегося. В последнее время стремительно возросла наукоемкость педагогического труда, бурно развивается дистанционное образование, появилась необходимость работы с большими потоками информации, включения фундаментальных знаний в структуру педагогической деятельности, повышения уровня образовательной подготовки педагогов. Следовательно, вопрос интеграции ресурсов Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении иностранным языкам, в настоящее время достаточно актуален.

Информационному обществу необходим новый тип педагога – личности, обладающей творческим потенциалом, способной к профессиональному саморазвитию и критическому восприятию увеличивающегося потока информации.

Необходимость совершенствования информационно-коммуникационной компетенции студентов повлекла за собой разработку проекта «Учитель цифрового века».

Цель проекта: совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством информационно-коммуникационных компетенций.

Задачи проекта:

1. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс
2. Обучение студентов с целью овладения технологией обработки и анализа данных;
3. Выполнение научно-исследовательских работ студентов под руководством преподавателей колледжа;
4. Создание учебных Интернет-ресурсов студентами и апробация их на педагогической практике;
5. Анализ и публикация полученных результатов.

2. Этапы реализации проекта

1 этап – подготовительный.

Сроки: январь 2014г.

Содержание работы:

Формулирование основной проблемы проекта, обоснование ее актуальности.

Изучение научной и методической литературы по проблеме.

Составление программы реализации проекта

Создание творческой группы преподавателей и студентов, задействованных в организации проекта.

Прогнозируемые результаты

- подготовка пакета документов по проекту;
- определение целей и задач проекта

Презентация проекта пошла на конкурсе проектов, посвященном Дню науки 8 февраля 2014г. Проект получил общественное признание и диплом Студенческого научного общества читинского педагогического общества.

2 этап – основной

Сроки: февраль 2014г. - февраль 2015г.

Содержание работы:

Реализация проекта

- Изучение технологии VOKI
- Изучение технологии создания учебных Интернет-ресурсов Hotlist, Treasure Hunt, Multimedia Srapbook
- Изучение технологии создания веб-квеста.
- Изучение технологии создания компьютерных тестов при обучении иностранному языку на примере тестера ADSoft Tester.
- Изучение технологии создания интерактивных упражнений на основе программы Hot Potatoes
- Озвучивание мультфильмов на английском языке

Прогнозируемые результаты:

- Публикация VOKI
- Публикация учебных ресурсов в Интернете
- Публикация озвученных мультфильмов
- Публикация веб-квеста Алханай – памятник буддийской культуры

В течение одного год с февраля 2014г. по февраль 2015г. прошли обучающие семинары и практические занятия Клуба любителей английского языка, на которых в процессе совместной деятельности рождались продукты проекта.

3 этап – оформление результатов и распространение опыта

Сроки: март 2015г. - март 2016 г.

Содержание работы:

Презентация продуктов проекта

Обобщение, систематизация результатов

Участие в научно-практических конференциях

Участие в конкурсах

Прогнозируемые результаты:

- включение студентов в исследовательскую деятельность по ИКТ
- защита выпускных квалификационных работ по проблеме использования ИКТ в процессе изучения иностранного языка;
- последовательное овладение студентами навыков исследовательской деятельности
- организация творческих отчетов о результатах реализации проекта.

Презентация продуктов проекта была осуществлена на заседаниях студенческого научного общества и на научно-практических конференциях в 2014-2015гг.

Интернет-адреса продуктов проекта

Адрес	Тип ресурса	Автор
http://www.youtube.com/watch?v=eSOalkWjH6c	Видео	Группа авторов
http://zunal.com/webquest.php?w=239597	Веб-квест	Группа авторов
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/liststanfordpe.html	Hotlist	Петелина Ксения
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntstanfordks.html	Treasure Hunt	Петелина Ксения
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listuniversisv.html	Hotlist	Буракова Светлана
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listoxforduma.html	Hotlist	Серебрякова Мария
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listcambridgda.html	Hotlist	Сущих Дарья
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntuniversisv.html	Treasure Hunt	Буракова Светлана
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listsightsoal.html	Hotlist	Мармазова Алина
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listlatingrry.html	Hotlist	Рыбченко Антон
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntsightsoal.html	Treasure Hunt	Мармазова Алина
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntlatingrry.html	Treasure Hunt	Рыбченко Антон
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listsightsoga.html	Hotlist	Bashkatova Galina
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntsightsoga.html	Treasure Hunt	Bashkatova Galina
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listbritishbu.html	hotlist	Bukina Tanya
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntbritishbu.html	treasure	Bukina Tanya
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/liststandrka.html	Hotlist	Цветкова Екатерина
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listschooloan.html	hotlist	Arshinskaya Anzhela
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntschooloan.html	treasure	Arshinskaya Anzhela
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listshakspeaya.html	Hotlist	Якимова Елена
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntshakspeaya.html	Treasure Hunt	Якимова Елена
http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/listimperialan.html	Hotlist	Маргарян Анна

Примеры заданий из комплекта контрольно-оценочных средств по наддисциплинарному профессиональному модулю

1. Методические принципы это:

- а) исходные положения, обуславливающие стратегию обучения ИЯ
- б) действие с языковыми явлениями
- в) способ формирования и формулирования мысли

2. Выберите правильное соответствие

- 1. Продуктивные виды РД
- 2. Репродуктивные виды РД
 - a. Говорение
 - b. Письмо
 - c. Аудирование
 - d. Чтение

3. Выберите правильный ответ

— это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе комплекса навыков.

- a. Речевое умение
- b. Речевой навык
- c. Языковой навык

4. Восстановите последовательность работы над произношением в контексте коммуникативного подхода:

- вычленение учителем особо трудного звука (если нужно, пояснение его артикуляции) -
- отработка всего речевого образца хором и индивидуально -
- предъявление речевого образца в речи учителя -
- использование данного речевого образца для решения коммуникативной задачи -
- произнесение звука в словах и словосочетаниях -
- многократное воспроизведение звука учащимися хором и индивидуально -

5. Соотнесите виды чтения с целями

<u>Виды чтения</u>	<u>Цели чтения</u>
1. поисковое -	получение общего представления о содержании текста
2. ознакомительное – чтения	извлечение основной информации при быстром темпе
3. просмотровое -	максимально полное и точное понимание всей
информации	
4. изучающее –	поиск нужной информации

6. Восстановите последовательность обучающих действий учителя и учебных действий учащихся при обучении аудированию:

- дать установку на прослушивание текста с целью понимания его общего содержания -
- снять лексические и грамматические трудности -
- проверить детальное понимание текста -
- проверить понимание общего содержания текста -
- дать установку на повторное прослушивание текста с целью выявления определенных подробностей-

7. Восстановите методическую последовательность действий учителя и учащихся при обучении диалогической речи на основе диалога-образца:

- повторение отдельных реплик диалога за учителем или диктором -
- чтение диалога по ролям и заучивание реплик -
- прослушивание диалога-образца и контроль понимания его содержания -
- воспроизведение заученного наизусть диалога-образца учащимися -
- варьирование диалога-образца в соответствии с новыми ситуациями -
- варьирование диалога-образца в пределах одной ситуации -

8. Восстановите последовательность этапов работы над речевым материалом

Этап развития собственно умения. Этап совершенствования навыков. Этап формирования навыков

Раздел I. Аудирование

Вы услышите рассказ мужчины о его первых годах пребывания в Англии. Выполните задания A1 – A7, обводя цифру 1, 2 или 3, соответствующую номеру выбранного вами варианта ответа. Вы услышите запись дважды.

A1 The Polish lady knew a lot about the property market because she

- 1) was going to move house soon.
- 2) worked as an estate agent.
- 3) got information from her future husband.

A2 Bill and his wife were happy to

- 1) be able to make use of Mr Black's contacts.
- 2) have their landlady's support and advice.
- 3) have a variety of houses to choose from.

A3 The house the couple was going to buy

- 1) proved to be profitable for them.
- 2) needed little repair work.
- 3) belonged to a local building society.

A4 The couple couldn't move into the house right away because

- 1) it was hard to get money to move house.
- 2) Bill was too busy working for the BBC day and night.
- 3) the house was not suitable for living in yet.

A5 When the couple had finally moved into the house, they

- 1) couldn't get over the nervous stress.
- 2) had to carry on improving it.
- 3) invited their friends to come round.

A6 Bill cycled to work because

- 1) the bus fare was unreasonably high.
- 2) the buses were unreliable.
- 3) cycling was environmentally friendly.

A7 Bill doesn't feel like an Englishman because

- 1) he prefers to lead the lifestyle he is used to.
- 2) his heavy accent makes it difficult to understand him.

3) he has strained relationships with his English neighbours.

Раздел II. Чтение

Прочитайте текст и заполните пропуски 8 – 13 частями предложений А-Н. Одна из частей в списке А-Н лишняя. Используйте каждую букву только один раз. В задании один заголовок лишний. Перенесите ответы в таблицу.

Before the Hubble Space Telescope was launched, scientists thought they knew the universe. They were wrong.

The Hubble Space Telescope has changed many scientists' view of the universe. The telescope is named for American astronomer Edwin Hubble, 8) _____. He established that many galaxies exist and developed the first system for their classifications.

In many ways, Hubble is like any other telescope.

It simply gathers light. It is roughly the size of a large school bus. What makes Hubble special is not what it is, 9) _____.

Hubble was launched in 1990 from the "Discovery" space shuttle and it is about 350 miles above, our planet, 10) _____. It is far from the glare of city lights, it doesn't have to look through the air, 11) _____. And what a view it is!

Hubble is so powerful it could spot a fly on the moon. Yet in an average orbit, it uses the same amount of energy as 28 100-watt light bulbs. Hubble pictures require no film. The telescope takes digital images 12) _____. Hubble has snapped photos of storms on Saturn and exploding stars. Hubble doesn't just focus on our solar system. It also peers into our galaxy and beyond. Many Hubble photos show the stars that make up the Milky Way galaxy. A galaxy is a city of stars.

Hubble cannot take pictures of the sun or other very bright objects, because doing so could "fry" the telescope's instruments, but it can detect infrared and ultraviolet light 13) _____. Some of the sights of our solar system that Hubble has glimpsed may even change the number of planets in it.

- A. which is above Earth's atmosphere.
- B. which are transmitted to scientists on Earth.
- C. which is invisible to the human eye.
- D. who calculated the speed at which galaxies move.
- E. so it has a clear view of space.
- F. because many stars are in clouds of gas.
- G. but where it is.

Раздел III. Лексико – грамматическое задание

Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами 14-20. Эти номера соответствуют заданиям 14-20, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

To the North of London

The Aldenham Country Park is a large and pleasant area easily reached if you are travelling north out of London. It is worth visiting if you want a quick breath of fresh air and a reasonably attractive place for a brief picnic.

The most important point of the park is Aldenham Reservoir. It was built in 1796 to 14 _____ water level in the river 15 _____ by the newly constructed Grand Union

Canal, and more recently has been used as a reserve public water supply. Not far from there lies a busy town of Watford which can be recommended for a brief visit. And in any **16** _____ much more interesting stretches of the canal are met further north. And if you make your way through the town you can visit the Watford Museum in the High Street which has materials on printing and paper-making on **17** _____ . The picture gallery has changing exhibitions of works by artists who lived or painted in the area.

Another attraction of the neighbourhood is a fascinating complex of Roman buildings, the **18** _____ of a great city, once the third largest centre of Roman Britain. The private houses were impressive, many of them furnished with mosaic floors. The beauty of the mosaics can hardly be described on paper, and it is best by standing and looking for **19** _____ a while.

The other principal Roman site to be visited is a long stretch of the city wall which **20** _____ back to the 3rd century.

14 1) remain 2) support 3) hold 4) maintain

15 1) confused 2) affected 3) bothered 4) disturbed

16 1) condition 2) situation 3) circumstance 4) case

17 1) presentation 2) display 3) demonstration 4) exhibition

18 1) remains 2) wastes 3) wreckage 4) reminders

19 1) praised 2) approved 3) appreciated 4) regarded

20 1) dates 2) returns 3) follows 4) comes

Part IV. Writing

You have received a letter from your English-speaking pen friend Tracy who writes

...Last week I watched a very interesting documentary on how teenagers in different countries spend their free time. Could you tell me more about favourite activities of Russian school children?

As for my news, well, next week my friends and I are going on an excursion to a small town in the South of England...

Write a letter to Tracy. In your letter

- answer her questions
- ask **3 questions** about their excursion

Write **100-140** words.

Remember the rules of letter writing.

Бланк ответа студента _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

План открытого урока

(в рамках VIII международного конкурса профессионального мастерства студентов педагогических колледжей, институтов и университетов «Учитель. которого ждут», г. Улан-Удэ, 2014 г.)

предмет «Английский язык»

Тема: “Through Time Together” (Сквозь время вместе)

Цели:

Образовательная: совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции по теме “ Through Time Together ”.

Развивающая: развитие мышления, памяти школьников, мотивации к изучению иностранного языка. Формирование потребности пользоваться иностранным языком как средством общения.

Воспитательная: воспитание интереса к иноязычной культуре, формирование ценностных ориентаций с позиции диалога культур.

Задачи:

- развивать умение прогнозирования в процессе просмотра видеоролика “ Through Time Together ”;
- развивать умение аудирования по теме “ Through Time Together ”;
- совершенствовать лексические навыки по теме “ Through Time Together ”;
- совершенствовать диалогическую речь по теме “ Through Time Together ”;

Тип урока: урок применения знаний и умений.

Оборудование и дидактический материал: мультимедийный проектор, экран, персональный компьютер, слайд – презентация, раздаточный материал, видеоролики.

Используемые педагогические технологии, методы и приемы

- Информационные технологии
- Ролевая игра

Время реализации урока 20 минут

Ход урока

Этап урока	Содержание урока		Деятельность учащихся
<p>1. Организационный момент (1 мин)</p>	<p>Good afternoon, boys and girls. I'm glad to see you. I'm your teacher for today's lesson. My name is Kseniya Vladimirovna. I'm from Chita, Zabaikalsky region. Stand up and greet our guests. Sit down, please. How are you?</p>	<p>Добрый день! Я рада вас видеть! Сегодня я ваш учитель. Меня зовут Ксения Владимировна. Я из Читы, Забайкальский край. Давайте поприветствуем наших гостей. Садитесь. Как у Вас дела?</p>	<p>Приветствие.</p>
<p>2. Определение темы, постановка цели и задач урока (2 мин)</p>	<p>The population of the Zabaikalsky region are mostly Russians and Buryats. Other groups are Tatars, Armenians, Belarusians, Evenks and some others. Do you know what nationalities live on the territory of your Buryat Republic? Let's watch some video and try to define the theme of our lesson. Video. How do you think what the theme of our lesson is? What cultures are we going to speak? You are quite right! We are going to speak about Buryat and Russian cultures. The theme of our lesson: «Through time together». We are going to learn how Russians and Buryats live together, watch videos and act out</p>	<p>Население Забайкальского края, в основном, русские и буряты. Другие национальности: татары, армяне, белорусы, эвенки и другие. А какие народы проживают в Республике Бурятия? Давайте посмотрим видео и постараемся определить тему нашего урока. Видео. Как вы думаете, какова тема нашего урока? О каких культурах мы будем сегодня говорить? Совершенно верно! Мы будем говорить о бурятской и русской культурах. Тема нашего урока: «Вместе сквозь время». Мы сегодня узнаем как русские, и буряты живут вместе и разыграем одну</p>	<p>Беседа с учащимися</p> <p>Анализирование видеоролика</p> <p>Беседа</p> <p>Совместное выведение целей и задач</p>

<p>3.Работа с аудиотекстом (совершенствование навыков употребления лексики в речи и навыков диалогической речи) (7 мин)</p>	<p>one legend. Open page 4. We are going to watch a video. Look through the text and be ready to do a test after the video. The text Video Hot Potatoes Test</p> <p>It is important to know the culture of your people. The year 2014 is a special year. Do you know why? Open page 3. Let's watch a video and you'll tell me. Video. What is special in the year 2014? The year 2014 is Great Britain - Russia Year of Culture. There are many cultural projects in Great Britain and in Russia. British schoolchildren want to know about our culture. You know our famous, sacred Rhododendron Dayursky, which we simply call Bagulnik. We are going to act out a legend about it.</p> <p>Let's choose a camera man he is going to shoot our legend. Our project will be sent to Great</p>	<p>легенду. Откройте страницу 4. Мы сейчас будем смотреть видеоролик. Просмотрите текст и будьте готовы выполнить тест после просмотра видеоролика. Текст. Видеоролик. Интерактивный тест.</p> <p>Очень важно знать культуру своего народа. Год 2014-особый год. Вы знаете почему? Откройте страницу 3. Давайте посмотрим видео и вы мне скажете. Видео. Чем знаменателен 2014 год? 2014 год объявлен перекрёстным годом культуры Великобритании – России. В этом году запланировано много культурных проектов в России и Великобритании. Британские школьники хотят знать нашу культуру. Вам всем знаком наш знаменитый, священный Рододендрон Даурский, который мы называем просто Багульник. Сейчас мы разыграем легенду о происхождении багульника. Давайте выберем оператора для видеосъёмки. Наш проект будет отправлен в Великобританию.</p>	<p>Просмотр текста, просмотр видеоролика, выполнение интерактивного теста программы Hot Potatoes по тексту видеоролика</p>
---	--	--	--

	Britain.		
4. Acting out the legend (разыгрывание легенды, Совершенствование диалогических навыков) (6 мин)	Open page 6. Look through the script. Let's assign roles. Acting out the legend. Let's applaud! You are good actors!	Откройте страницу 6. Просмотрите сценарий. Давайте распределим роли. Разыгрывание легенды. Аплодисменты! Вы хорошие актёры!	Распределение ролей, разыгрывание легенды
5. Summing up. Reflexion. (подведение итогов урока, проведение рефлексии) (4 мин)	Unfortunately, the end of this legend is unhappy. But it was in the past. Are mixed marriages possible now? I'm handing you out some smiles. If you like our lesson put a happy smile on it. If you don't like the lesson put unhappy smile on it. Raise your smiles. You active, excellent pupils. Thank you for the lesson. Our two great Nations combines centuries-old friendship! Let's keep our friendship! Let's finish our lesson with the song «Friendship»! Let's join our hands friends and sing!	К сожалению, у этой легенды печальный конец. Но это было в прошлом, а сейчас встречаются смешанные браки? Я раздаю вам смайлики. Если вам понравился урок, дорисуйте счастливую улыбку на смайлике. Если вам урок не понравился, нарисуйте печальную улыбку. Поднимите свои смайлики. Ребята, вы активные, замечательные ученики. Спасибо вам за урок! Наших два великих народа объединяет вековая дружба! Давайте сохраним нашу дружбу! Давайте закончим наш урок песней «Дружба»! Возьмёмся за руки друзья и споём!	Определение своего эмоционального состояния школьниками Исполнение песни