

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи



АМЕЛИНА Светлана Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ЗНАНИЯ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ
СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Гвоздева Анна Вячеславовна

Курск-2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫМ ЗНАНИЕМ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА.....	15
1.1. Сущность, структура и содержание интегративного знания студентов языковых факультетов вузов	15
1.2. Роль педагогического менеджмента в формировании интегративного знания студентов языковых факультетов вузов	43
1.3. Структурно-функциональная модель образовательного процесса по формированию интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента.....	80
Выводы по главе 1.....	100
Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ИНТЕГРАТИВНОГО ЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА	103
2.1. Технология формирования интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента ...	103
2.2. Дидактические условия формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов.....	133
2.3. Апробация модели образовательного процесса по формированию интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента	145
Выводы по главе 2.....	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	171
ПРИЛОЖЕНИЯ	189

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные требования к уровню подготовки выпускника высшего учебного заведения обусловили необходимость обеспечения студентов профессиональным образованием, позволяющим им ориентироваться в динамичных условиях развития рынка труда и адаптироваться к новым социально-экономическим реалиям. Как показывает всестороннее изучение процесса интеграции в образовании, именно она отвечает потребностям будущего специалиста, развивает у него комплексное мышление, способность к самостоятельным действиям в изменяющихся условиях, обеспечивает рефлексивную составляющую деятельности. Следование интеграционным подходам в педагогике высшей школы обеспечивает студентам возможность выбора необходимых предметных и личностно-регулятивных ориентиров, составляющих определенную систему, или интегративное знание.

Однако результаты контрольных измерений, проведенных в рамках данного исследования, показали, что существующая система профессиональной подготовки студентов языковых факультетов не обеспечивает полного сопровождения формирования у студентов интегративного знания и развития связанных с ним компетенций. Повысить эффективность работы преподавателя позволяет педагогический менеджмент, так как на современном этапе развития теории управления образованием целесообразно использовать накопленный научный опыт, чтобы максимально раскрыть потенциал процесса управления интегративным знанием студентов; необходимо изучать управленческую деятельность преподавателя, ориентированную на организацию когнитивной деятельности студентов и эффективное стимулирование профессионального самосознания обучающихся.

Представленные положения указывают на актуальность обращения к вопросу формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента и разработки теоретических и методических основ реализации данного процесса при подготовке

бакалавров по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», а также 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный и второй иностранный язык».

Степень разработанности проблемы. При разработке темы нашего исследования мы опирались на следующие труды: работы педагогов-классиков И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского; труды отечественных дидактов Н.В. Бунакова, В.И. Водовозова, А.Я. Данилюка, Б.П. Есипова, И.П. Подласого, В.А. Сластенина, В.Я. Стоюнина; публикации по педагогической интеграции В.С. Безруковой, Н.И. Вьюновой, А.В. Гвоздевой, В.Н. Максимовой, О.М. Сичивицы, Н.Ф. Талызиной, Б.П. Юсова, И.П. Яковлева; исследования по обеспечению интеграции в современном процессе профессиональной подготовки студентов М.Н. Берулавы, Г.Н. Варковецкой, Н.И. Вьюновой, А.В. Гвоздевой, Н.В. Ивлевой, С.В. Омельченко, Е.В. Ручкиной, Л.Г. Семушиной, Ю.А. Якубы, Н.Г. Ярошенко; труды, рассматривающие педагогический менеджмент как теорию управления образовательной организацией (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, С.В. Лазарев, М.М. Поташник и др.) и как систему принципов, методов, форм и приемов организации педагогического процесса и управления педагогическими системами (В.Д. Белиловский, К.Я. Вазина, Т.М. Давыденко, А.М. Моисеев, Ю.Н. Петров, В.П. Симонов, Т.И. Шамова, В.А. Шевченко, Г.Н. Шибанова и др.).

Анализ существующих требований к подготовке выпускника и изложенных в литературе подходов к определению сущности интеграции и педагогического менеджмента позволил выявить **противоречие** между потребностью в реализации интегративного потенциала профессионального языкового образования и традиционной системой подготовки студентов языковых факультетов, которая не задействует педагогический менеджмент в процессе формирования интегративного знания студентов.

На основании выявленного противоречия нами была сформулирована следующая **проблема** исследования: каковы теоретические и технологиче-

ские аспекты формирования интегративного знания студентов языковых факультетов средствами педагогического менеджмента?

Данная проблема определила **тему** исследования «Формирование интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента». Решение поставленной проблемы составляет **цель** данного исследования.

Объект исследования – процесс профессионального иноязычного образования студентов-бакалавров языковых факультетов вузов.

Предмет исследования – формирование интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента.

В соответствии с целью, объектом и предметом были поставлены следующие **задачи** исследования:

1) выявить структуру интегративного знания и профессионально-ориентированное содержание его компонентов для студентов-бакалавров языковых факультетов вузов, исходя из требований ФГОС ВО, предъявляемых к подготовке специалистов педагогического направления;

2) проанализировать ключевые положения общего и педагогического менеджмента и определить теоретические и практические предпосылки применения его идей при формировании интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов вузов;

3) разработать структурно-функциональную модель процесса формирования интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента;

4) разработать технологию формирования интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов через освоение специально отобранного дидактического содержания в рамках управляемых преподавателем видов аудиторной и внеаудиторной работы;

5) осуществить экспериментальную проверку дидактических условий формирования интегративного знания студентов средствами педагогического

менеджмента в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка».

Гипотеза исследования. Процесс профессионального иноязычного образования, в котором преподаватель выступает в роли менеджера интегративного знания студентов языковых факультетов, будет эффективным, если будут соблюдаться следующие условия:

- образовательный процесс направлен на формирование многокомпонентной структуры интегративного знания;

- образовательный процесс базируется на основополагающих идеях общей теории управления и идеях педагогического менеджмента и учитывает инновационную трактовку педагогического менеджмента как средства управления интегративным знанием обучающихся;

- разработана структурно-функциональная модель формирования интегративного знания студентов-бакалавров, учитывающая теоретические основы педагогического менеджмента, а также особенности содержания интегративного знания, организации дидактического содержания и учебно-практической деятельности студентов;

- разработана технология формирования интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов через освоение специально отобранного дидактического содержания в рамках управляемых преподавателем видов аудиторной и внеаудиторной работы;

- учитывается комплекс дидактических условий формирования интегративного знания студентов средствами педагогического менеджмента и на их основе определяются особенности отбора дидактического содержания образовательного процесса.

Методологическую основу исследования составляют такие философские аспекты, как теория познания, теория отражения, законы диалектики, принцип детерминизма. Общенаучную и конкретно-научную методологию составили *системный подход* в научном познании и теории менеджмента (А.А. Богданов, М.Х. Мескон, В.Н. Садовский, Г.И. Щербицкий, Э.Г. Юдин и

др.), *интегративный подход* (И.Э. Алекберова, Н.И. Вьюнова, В.С. Безрукова, А.В. Гвоздева, В.Н. Максимова, О.М. Сичивица, А.Я. Данилюк, Н.Ф. Талызина и др.), *семиотический подход* (Ч. Пирс, А. Соломоник, Д. Хофштадтер и др.), *компетентностный подход* (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), *лично-деятельностный* подход в педагогике и психологии (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.Г. Фокин, И.С.Якиманская и др.).

Теоретическую основу составили: общие теории управления (М. Вебер, Н.А. Витке, Ф. Гилберт, О.А. Ерманский, А. Маслоу, Э. Мейо, Е.Ф. Розмирович, Ф. Тейлор, А. Файоль, Ф. Херцберг и др.), теории управления в образовании (В.Д. Белиловский, К.Я. Вазина, Н.В. Кухарев, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.С. Решетько, Г.В. Савельев, В.П. Симонов, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамонова, Г.Н. Шибанова, А.Н. Худин, С.Д. Якушева и др.), теории интеграции в образовании (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Г.Н. Варковецкая, А.В. Гвоздева, А.Я. Данилюк, Н.Н. Двучичанская, А.А. Задовская, С.В. Омельченко, Н.К. Чапаев и др.); труды по педагогическим технологиям (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Д.С. Котикова, В.С. Кукушин, А.И. Уман, М.А. Федорова и др.); теории и методики процесса профессиональной подготовки в вузе (Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, А.Д. Гонеев, Э.М. Коротков, В.М. Косухин, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина, П.И. Образцов, А.Г. Пашков и др.); теории и методики педагогических исследований (Н.Ц. Бадмаева, Э.Ф. Зеер, Р.В. Овчарова, А.М. Павлова, А.А. Реан, Н.О. Садовникова, Э. Шейн, В.А. Якунин и др.). Анализировались также существующие диссертационные исследования смежной тематики следующих авторов: Г.Г. Агаджанова, А.В. Гвоздевой, Л.В. Горюновой, Г.В. Звездуновой, Н.В. Ивлевой, Л.В. Качан, О.В. Колношенко, И.В. Кольчик, В.В. Коряпиной, Т.Э. Кочаряна, В.И. Кочеткова, М.Г. Кругловой, Е.В. Ручкиной, А.Н. Худина, В.А. Шевченко.

С целью проверки выдвинутой гипотезы исследования и решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

теоретические (ретроспективный, анализ, синтез, обобщение, классификация и систематизация, проектирование и моделирование и др.); эмпирические (включенное наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент и др.); статистические (количественная и качественная обработка результатов исследования).

Опытно-экспериментальная база исследования – факультет иностранных языков ФГБОУ ВО Курский государственный университет. На этапе опытно-экспериментальной работы было задействовано 273 студента направления 050100 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и второй иностранный язык» и направления 035700 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», а также преподаватели вуза.

Логика исследования. Исследование выполнялось в несколько этапов в период с 2011 по 2016 гг.

На первом этапе (2011–2012 гг.) проводился анализ отечественного и зарубежного опыта в сфере педагогического менеджмента, рассматривалась сущность процесса интеграции знаний; накапливался эмпирический материал исследования, определялась актуальность рассматриваемой темы, формулировались цель и задачи исследования, определялся научный аппарат, разрабатывалась стратегия педагогического эксперимента.

На втором этапе (2013–2014 гг.) проводилась систематизация и дальнейшая обработка полученных материалов, уточнялся понятийно-категориальный аппарат исследования; разрабатывалась концепция интегративного знания, выявлялись его компоненты и этапы формирования; разрабатывались структурно-функциональная модель и технология формирования интегративного знания студентов средствами педагогического менеджмента.

На третьем этапе (2014–2016 гг.) проводился формирующий педагогический эксперимент по исследованию эффективности формирования интегративного знания средствами педагогического менеджмента, обобщались результаты экспериментальной работы, проводился мониторинг отсроченных

результатов эксперимента, завершалось оформление текста диссертационного исследования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов определяются методологическими обоснованиями концепции исследования; системностью разработки теоретико-методологических оснований исследования на всех этапах его проведения; использованием комплексного подхода к исследованию проблемы и методов, соответствующих поставленным задачам; обширной базой исследованных теоретических источников; глубоким качественным и количественным анализом результатов опытно-экспериментальной работы и достоверностью выбранных критериев статистической обработки эмпирических данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- введено в научный оборот понятие «интегративное знание студентов языковых факультетов вузов», под которым в настоящей работе понимается особый интегративный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых общенаучных, педагогических, методических и лингвистических знаний из области различных учебных дисциплин; раскрыто содержание интегративного знания студентов языковых факультетов и дана характеристика его компонентов, а именно: понятийно-фактического, инструментального и личностно-регулятивного;

- уточнено смысловое наполнение термина «педагогический менеджмент» благодаря раскрытию его сущности в сфере управления интегративным знанием; рассмотрены средства педагогического менеджмента, способствующие формированию интегративного знания студентов языковых факультетов;

- разработана структурно-функциональная модель процесса формирования интегративного знания студентов языковых факультетов средствами педагогического менеджмента, включающая в себя цель, систему принципов управления интегративным знанием, условия и методы формирования интегративного знания, этапы дидактической работы, дидактическое обеспече-

ние, а также критерии, показатели и стадии сформированности интегративного знания;

- создана технология формирования интегративного знания студентов, реализуемая посредством освоения обучающимися специально отобранного дидактического содержания в рамках управляемых преподавателем видов аудиторной и внеаудиторной работы;

- выявлены дидактические условия реализации структурно-функциональной модели процесса формирования интегративного знания, которые включают в себя такие положения, как: реализация специальной технологии обучения, изменение характера умственной деятельности студентов, соблюдение соответствия дидактического содержания интегративному характеру дисциплины.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит значимый вклад в теорию и методику профессионального образования студентов языковых факультетов, расширяет представление о сущностно-содержательных характеристиках и механизмах формирования интегративного знания студентов. В исследовании конкретизировано понятие педагогического менеджмента применительно к решению проблемы сопровождения процесса формирования интегративного знания студентов в рамках профессионального иноязычного образования.

Практическая значимость исследования определяется тем, что представленные в нем результаты могут повысить эффективность процесса формирования интегративного знания студентов языковых факультетов за счет интенсификации когнитивной деятельности обучающихся и вовлечения их в активные аудиторные и внеаудиторные формы работы. Разработанное в рамках исследования дидактическое содержание, необходимое для успешного управления процессом формирования интегративного знания студентов, может быть использовано в учебных курсах языковых факультетов (по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и направлению 44.03.05 «Пе-

дагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный и второй иностранный язык»). Опубликованные методические рекомендации по формированию интегративного знания студентов языковых факультетов могут быть использованы преподавателями для совершенствования процесса вузовской подготовки будущих специалистов данных направлений.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интегративное знание представляет собой сложный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых знаний из области различных дисциплин и включающий в себя следующие компоненты: понятийно-фактические знания, инструментальные знания и личностно-регулятивные знания. Формирование интегративного знания регламентирует создание условий для самореализации обучающихся в психологически комфортной среде, усиления предметной подготовки и повышения активности студентов в условиях демократизации образовательных отношений и профессионального роста, так как приоритетное значение в содержании образования приобретает не только получение информации, но и стимулирование в ходе ее освоения процесса профессиональной направленности личности обучающегося.

2. Педагогический менеджмент рассматривается нами как управленческая деятельность преподавателя, направленная на развитие личности будущего специалиста, а также как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов, обеспечивающих достижение данной цели в образовательном процессе. Именно в таком аспекте рассмотрения педагогический менеджмент становится эффективным средством формирования интегративного знания студентов.

3. Структурно-функциональная модель формирования интегративного знания студентов как теоретическое отображение исследуемого объекта педагогической действительности представляет собой совокупность шести блоков: целевого (включает цель образовательного процесса и влияющие на нее факторы), методологического (содержит методологические подходы и

принципы формирования интегративного знания), содержательного (определяет компоненты интегративного знания, дисциплины интегративного характера и необходимые для образовательного процесса средства обучения), технологического (описывает методы формирования компонентов интегративного знания студентов и этапы дидактической работы преподавателя), критериально-оценочного (имеются в виду критерии и показатели сформированности интегративного знания) и результативного (определяет стадии сформированности интегративного знания и результат смоделированного образовательного процесса). Эффективность реализации и моделирования процесса формирования интегративного знания студентов также напрямую зависит от обеспечения необходимых дидактических условий.

4. Технология формирования интегративного знания студентов языковых факультетов представляет собой структурно-функциональный комплекс, имеющий этапное строение. Данная технология реализуется посредством освоения студентами специально отобранного дидактического содержания в рамках управляемых преподавателем видов аудиторной и внеаудиторной работы. Преподаватель опирается на специфическое дидактическое содержание языкового образования, которое соответствует активным формам и методам обучения и содержит необходимые предпосылки для организации эффективной аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Технология формирования интегративного знания основывается на реализации двух типов интеграции: теоретико-методологической (обеспечение взаимной согласованности и единой целевой направленности общих методологических положений управления интегративным знанием) и процессуально-содержательной (повышение интегративного потенциала содержания изучаемых дисциплин, а также форм освоения и применения знаний). Это становится возможным в том случае, если управление учебным процессом со стороны преподавателя следует по интегративно-функциональному вектору (управление содержанием дисциплины) и по организационно-деятельностному вектору (организация различных форм аудиторной и внеаудиторной работы студентов). Приемы осу-

ществления успешного управления процессом формирования интегративного знания описаны и раскрыты на примере изучения дисциплины «Практический курс иностранного (английского) языка» на первом и втором курсах обучения студентов по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный и второй иностранный язык».

5. Основными дидактическими условиями формирования интегративного знания являются следующие: интегративность педагогического процесса, стимулирование мотивации и самомотивации обучающихся, соответствие дидактического содержания интегративному характеру дисциплины, реализация специальной технологии обучения, изменение характера умственной деятельности студентов, вовлечение обучающихся в творческую и поисковую деятельность.

Апробация и внедрения результатов исследования. Тематические модули, созданные для реализации структурно-функциональной модели процесса формирования интегративного знания студентов, прошли экспериментальную апробацию на базе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» и были внедрены в практику обучения. Эффективность использования данного дидактического обеспечения была доказана и проверена статистически. Результаты исследования были представлены в публикациях статей в научных журналах и материалах конференций: VII Международная научно-практическая конференция «Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года» (г. Новосибирск), XIV Международная научно-практическая конференция «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (г. Москва), XIII Международная научно-практическая конференция «Достижения вузовской науки» (г. Новосибирск), I Международная научно-практическая конференция «Вопросы педагогики» (г. Москва), II Международная научная конференция «Мастерство педагога и инновации в образовании» (г. Москва), XII международная научно-

практическая конференция «Areas of Scientific Thought – 2015/2016» (г. Шеффилд).

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 194 наименования, и приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫМ ЗНАНИЕМ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

1.1. Сущность, структура и содержание интегративного знания студентов языковых факультетов вузов

Современный работодатель ожидает, что вуз подготовит молодого специалиста, обладающего умением использовать свои знания на практике, инициативного, способного находить нестандартные подходы к решению задач и проявляющего творческое отношение к работе. Преобразования в сфере экономики и постоянный прирост информации ведут к ужесточению требований к уровню подготовки выпускников высших учебных заведений и особенно к уровню их профессионально ориентированных и общенаучных знаний.

Знания, необходимые молодому специалисту для успешной работы, должны отвечать таким требованиям, как общность, конструктивность и доступность.

Современное университетское образование, включающее около ста специальных дисциплин, к сожалению, не обеспечивает студентов таким знанием. Дисциплины, входящие в учебный план профессиональной подготовки, существенно различаются как теоретическими обоснованиями и терминологией, так и стилем изложения, имеют слабые взаимосвязи и представляют собой плохо упорядоченную энциклопедическую совокупность специальных дисциплин. Так как срок обновления специальных знаний постоянно сокращается, все большее значение в сфере образования приобретает развитие у студентов способностей и навыков к самообучению и самоконтролю, однако разрозненные дисциплинарные знания не могут служить системой научных ориентиров для дальнейшего самообразования обучающихся, а так-

же они не могут служить универсальным инструментом в их дальнейшей профессиональной деятельности. Решить эту проблему возможно путем замены интуитивных представлений студента о мире интегративным научным знанием, описывающим в аналитической форме картину мира во всем его разнообразии. Такое знание будет отвечать требованиям общности, доступности, конструктивности и, кроме того, также будет прагматичным [<http://www.reco.ru/edu/interknow>].

Изначально, в традиционной системе подготовки, интеграция знаний была невозможна по той причине, что цели изучения и содержание различных дисциплин не были связаны друг с другом, а получаемая студентами на занятиях учебная информация изучалась дифференцированно. При этом ключевая степень учебного процесса – объединение знаний в целостную систему – либо возлагалась на самих студентов, либо осуществлялась фрагментарно. Когда в процессе развития науки и образования стала формироваться дисциплинарная структура научного знания, возник вопрос о том, каким образом возможно вновь восстановить взаимосвязь знаний, накопленных обучающимися в рамках дисциплинарной системы. Интеграция рассматривалась в трудах ведущих педагогов-классиков И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и др., в работах отечественных и зарубежных дидактов В.С. Безруковой, В.В. Гузеева, М.А. Данилова, А.Я. Данилюка, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, В.Н. Максимовой, Н.М. Скаткина, В.Я. Стоюнина, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева и др., а также ученых-психологов Б.Г. Ананьева, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.Г. Казанской, А.Н. Леонтьева, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Талызиной и др.

Основатель педагогики как науки Я.А. Коменский настаивал на том, что «все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [Коменский 1955]. Необходимость интеграции в педагогическом процессе обозначена и в трудах И.Ф. Гербарта: ученый после первой ступени в обучении – ясности – выделял ассоциацию, систему и метод. Если первая ступень И.Ф. Гербарта была направлена на приобретение знания, то после-

дующие уже нацелены на установление взаимосвязей между усвоенными ранее элементами знания и подготовку основы для овладения новыми знаниями. И.Ф. Гербарт один из первых заметил важную способность обучающегося воспроизводить ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент [История педагогики 1999].

Развитие идеи интеграции в процессе обучения мы можем видеть в работах К.Д. Ушинского, где дано более развернутое обоснование важности установления связей между элементами учебного материала с точки зрения психологии и педагогики. Так, в работе «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский показывает, как можно установить подобные связи на основе ассоциаций, а также на основе существующих взаимосвязей между предметами и явлениями в окружающем мире. К.Д. Ушинский развивал идею межпредметных связей в рамках работы над проблемой системности обучения и постоянно подчеркивал, что необходимо приводить накапливающиеся знания в систему. Согласно К.Д. Ушинскому, связь между понятиями и их дальнейшее усложнение в общей системе учебных предметов приводит к расширению и углублению знаний обучающегося, которые в результате всего курса обучения складываются в единую картину мира [Ушинский 1990].

Следует отметить, что интеграция выражается не только в установлении межпредметных связей в ходе овладения различными дисциплинами – впервые она была использована как внедрение знаний в практическую деятельность в Великобритании в начале XX в., когда появились первые так называемые «кооперированные курсы», смысл которых заключался в интеграции теоретических знаний с практическими занятиями. Со временем подобная форма обучения стала популярной во многих американских и европейских учебных заведениях. Основатели данной школы полагали, что кооперативное обучение оказывает положительное воздействие на профессиональную подготовку студентов и может расцениваться как качественно новая форма обучения будущих специалистов, которая делает этот процесс более

эффективным и также позволяет добиться всестороннего развития личности (см.: [Омельченко 2007]).

В 20-е годы XX в. отечественные ученые начинают накапливать аналогичный опыт использования интеграции знаний для соединения обучения с жизнью и элементами производственного труда. Такие педагоги, как Б.Г. Ананьев, Н.В. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, видели возможное применение интеграции в процессе обучения при осмыслении системы и логики предмета, а также установлении связей между определенными аспектами изучаемого материала. Эти исследователи проанализировали положительное влияние интеграции на целостный педагогический процесс и установили такие позитивные изменения в нем, как взаимное использование знаний, отсутствие дублирования материала, появление предпосылок для целостного мировоззрения (см.: [Омельченко 2007]). Эта трактовка интеграции привела к формированию нового комплексного подхода к созданию учебных планов и программ, которые учитывают необходимость связи школы с жизнью. Комплексные программы базировались на связях с трудовой деятельностью, обществом и природой и были призваны объединить знания, умения и навыки вокруг главных идей образования, однако они не обеспечивали формирования единой системы знаний обучающихся, которая при этом соотносилась бы с традиционной логикой учебных дисциплин [История образования и педагогической мысли... 2005].

В 30-е годы XX в. последовали следующие попытки создать новые учебные программы на предметной основе с использованием некоторых центральных, базовых идей, которые бы объединяли разобщенные знания, однако в силу возникающих трудностей практического характера эти идеи получили дальнейшее развитие только в середине 50-х годов. В этот период интеграцию стали рассматривать в рамках системного подхода к обучению, который подразумевал выявление взаимосвязи явления, а также учитывал физиологическую и психологическую стороны системности в работе мозга. Опираясь на данные положения, психолог Б.Г. Ананьев раскрыл взаимодействие

ощущений и описал их сложную систему, за счет которой обеспечивается целостное чувственное отражение человеком объективной действительности и единство материального мира в сознании человека [Ананьев 1961]. На основе исследований Б.Г. Ананьева была составлена «координационная сетка», в которой содержалось поэтапное описание процесса развития фундаментальных научных понятий во всех учебных программах. При помощи данной сетки преподаватели и учителя получили возможность опираться на материал одной дисциплины при изучении другой.

Во второй половине XX в. интеграция в педагогическом аспекте получила развитие в работах В.С. Безруковой, Г.М. Доброва, В.М. Максимовой, И.П. Яковлева. По мнению этих ученых, интеграция – это еще и важное направление развития общества, науки и образования, так как наука все больше и интенсивнее насыщается знаниями различного рода. Только новое синтетическое восприятие этих знаний позволяет обучению идти в ногу с темпами научного роста [Яковлев 1987, Добров 1969]. Педагоги стали связывать интеграцию с содержательными изменениями в самом процессе обучения, при которых меняется построение учебного материала, структура учебного занятия, корректируются существующие образовательные стандарты и создаются новые учебные программы.

К концу XX в. усилиями ученых-педагогов была создана достаточно стройная система взглядов и представлений, раскрывающих понятие «интеграция» в образовании. Интеграция в педагогике тесно связана с общенаучным понятием интеграции, под которым понимают «процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства» [Философский энциклопедический словарь 1983: 210]. Интеграция приводит к увеличению объема и повышению интенсивности взаимодействия между элементами системы, их упорядочиванию в следующее целостное образование с качественно новыми свойствами [Психология человека от рождения до смерти 2002]. Данные аспекты интеграции использовались педагогами в различные исторические периоды, как было сказано

выше, для создания более совершенных образовательных программ. Мы можем видеть, что традиционно потенциал интеграции реализовывался через обеспечение когнитивных связей внутри содержания одной дисциплины, через привлечение знаний из различных областей для решения учебных задач и через интеграцию полученных знаний в практическую деятельность. Интеграция в педагогическом процессе начинается с объединения обобщенных знаний той или иной научной области, при котором достигается взаимная согласованность содержания обучения в рамках разных учебных дисциплин, построения и отбора материала в соответствии с едиными образовательными целями и текущими учебно-воспитательными задачами [Омельченко 2007]. Процесс интеграции знаний ведет к установлению связей между объектами и созданию новой целостной системы, а интеграция как результат есть та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом [Безрукова 2004]. Личностный аспект интеграции в образовании, однако, является наименее разработанным.

На личностном уровне интеграцию понимают как состояние индивида, при котором все составляющие элементы личности, ее черты или качества действуют согласованно, как единое целое [Зеленский 2000]. Интеграция свойственна также отдельным психическим процессам человека, что можно проследить на примере восприятия. Восприятие, как непосредственное, чувственно-предметное отражение внешнего мира, является основой для работы других психических функций и для всей жизнедеятельности человека. Первоначально восприятие представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Затем данные элементы интегрируются в индивидуальный перцептивный образ, который представляет собой качественно новое образование более высокого уровня. Сложные образы отличаются выраженным индивидуальным своеобразием и зависят от индивидуальных особенностей личности. Это свидетельствует о том, что всякое восприятие не ограничивается отражением в сознании человека окружающей действительности, но включа-

ет в себя элементы осмысления; чувственное познание тесно связано с обобщенно-абстрагирующей деятельностью мышления [Гвоздева 2002]. Направленное восприятие может выступать как активный познавательный процесс, как первая ступенька к интеграции получаемой информации при оптимальном педагогическом сопровождении.

Особенности психологических процессов человека создают важные предпосылки для интеграционных процессов в педагогике. В традиционной трактовке И.П. Подласого целью интеграции на знаниевом уровне является объединение областей знаний, унификация и уплотнение, свертывание информации [Подласый 1999]. Однако следует добавить, что цель интеграции знаний заключается не только в их уплотнении. Как отмечает А.А. Задовская, несмотря на то что содержание образования делится на отдельные дисциплины, основной задачей педагога должна быть не одна лишь передача знаний по своей дисциплине, а формирование в сознании обучающегося научной картины мира как единой гносеологической системы. В процессе интегрированного обучения у преподавателя появляется возможность избежать несогласованности общих понятий, возникшей в силу того, что одни и те же термины в рамках каждого конкретного предмета определяются по-разному. Интеграция позволяет рассмотреть один объект с различных точек зрения, что дает основу для анализа значения рассматриваемых проблем, расширения кругозора обучающихся, развития в комплексе элементов научного стиля мышления [Задовская 2009]. Активная работа обучающихся по получению, расширению и применению знаний непосредственно затрагивает их личность и влияет на профессиональное становление. При создании благоприятных условий для продуктивной деятельности обучающихся импульс к развитию получает не только система профессиональных знаний и умений, но и познавательная активность и мотивация обучающихся. Так как интеграция знаний требует вовлеченности студентов в процесс решения многоплановых задач, участники педагогического процесса получают новые возможности для удовлетворения потребностей роста, успеха, сопричастности. Более высокий по

сравнению с репродуктивным обучением уровень приложенных усилий повышает внутреннюю ценность труда обучающихся и становится базой для поддержания у них мотивации и повышения степени активности.

Благодаря тому, что интеграция знаний непосредственно затрагивает и глубокие личностные структуры, многие исследователи стремятся раскрыть ее потенциал посредством совершенствования профессиональной подготовки, осуществляемой высшими учебными заведениями. В большинстве научных трудов интеграция реализуется через использование межпредметных связей в процессе обучения (Г.Н. Варковецкая, М.Н. Берулава, Л.Г. Семушина, Ю.А. Якуба, Н.Г. Ярошенко и др.); посредством создания интегрированных курсов (С.Я. Баев, А.П. Беляева, Н.Ф. Золотухина, В.М. Чистикова, Н.Е. Эрганова и др.); путем установления взаимосвязи образования с наукой и промышленностью (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, О.В. Долженко, Ю.С. Тюнников, В.Л. Шатуновский и др.). Данные аспекты являются наиболее разработанными, так как базируются на трудах педагогов-классиков и на опыте экспериментального обучения XX века.

Новый подход к интеграции в синтезе с дифференциацией можно видеть в исследовании А.В. Гвоздевой, где раскрывается возможность сделать таким образом педагогическую систему более эффективной [Гвоздева 2009]. Разработанный в рамках данного исследования интегративно-дифференцированный подход к обучению (ИДПО) характеризуется комплексностью, синтезом, обобщенностью элементов, универсализацией и специализацией содержания образования. ИДПО призван охватывать все компоненты учебного процесса, обеспечивать функциональную взаимосвязь между элементами содержания профессиональной подготовки, создавать условия для развития самоконтроля у студентов. Данный подход позволяет сформировать образовательную среду с ярко выраженной субъектной направленностью, с широким спектром индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для саморазвития студентов. Сочетание интеграции и дифференциации призвано стать основополагающим аспектом при со-

здании такой образовательной среды, в которой получают интенсивное развитие субъектность и профессионально значимые личностные качества студентов [Гвоздева 2010].

Обращение к проблеме интеграции в целом и к сущности интегративного знания в данной работе обуславливается такими предпосылками, как семиотический подход в образовании и единство сфер деятельности обучающихся. Современная семиотическая реальность (то есть знаки и знаковые системы разных сфер человеческой деятельности) является неоднородной. К настоящему моменту в семиотической реальности было собрано огромное количество философских рассуждений, практических разработок и научных выводов по поводу различных проявлений действительности и взаимоотношений людей. Более того, знаки и знаковые системы постоянно совершенствуются, и семиотическая реальность непрерывно изменяется. Следовательно, в современной действительности обучающимся необходимыми ориентирами, которыми могут служить семиотические системы. Они выступают как средство подготовки человека к деятельности в предметном и социальном мире, как средство социализации, воспитания, образования. Так как любая наука своим подходом расчленяет реальную действительность на специфические для нее части и представляет эти части в свойственном только ей виде, в результате обучения студенты получают достаточно ясную, но раздробленную картину окружающей нас действительности. В результате различные науки рассматривают одно и то же явление в самых разных аспектах, но полученные знания об этом явлении не связаны между собой. Многие важные детали общей картины могут полностью выпадать из поля зрения обучающихся [Соломоник 2012]. Интегративное знание позволяет решить эту проблему и сформировать у обучающихся целостное представление о явлениях действительности, что особенно актуально в условиях неоднородности образовательной среды.

Второй предпосылкой формирования интегративного знания является целостность познавательной, коммуникативно-поведенческой и эмоционально-ценностной сфер деятельности обучающегося. Такое взаимопроникновение

сфер деятельности позволяет формировать у обучающихся многоуровневое интегративное знание, непосредственно влияющее на развитие личностных качеств обучающихся. Указанная взаимосвязь является важным условием для развития когнитивных структур обучающихся, формирования у студентов в процессе их профессиональной подготовки устойчивых мотивов деятельности, а также для оказания влияния на ценностные ориентиры будущих специалистов. Так как применение теоретических знаний в процессе коммуникации или в ходе практической деятельности обогащает знание новыми элементами, то знание не может быть приравнено к набору фактов. Оно приобретает уникальное значение для каждого носителя и вступает в тесную взаимосвязь с личностными структурами.

Для расширения представлений об интегративном знании мы обратились не только к вопросу о роли интеграции в педагогическом процессе (С.И. Архангельский, А.Я. Данилюк, Т.С. Комарова, И.Н. Немыкина, Л.Г. Савенкова, Н.Ф. Талызина), но и к отдельным разработкам, связанным с исследованием понятия «знание» в теории обучения (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Так как, согласно общетеоретическим положениям, знание – это проверенный практикой результат познания действительности или её отражение в мышлении человека, то мы приходим к выводу, что знание, формирующееся в сознании человека, может быть фрагментарным в том случае, если познание действительности не управляется кем-то извне, как это происходит в процессе обучения. Такое знание неэффективно, так как его использование для решения последующих практических задач будет затруднено отсутствием организации элементов знания. Знание становится интегративным тогда, когда преподаватель руководит когнитивной деятельностью обучающихся, помогает им раскрыть взаимосвязь между различными элементами знания и осознать его междисциплинарный характер. Такое унифицированное знание станет инструментом в поиске нового знания и будет эффективно применяться в прикладных областях. Знание хранится в сознании обучаемого в виде представлений и понятий, которые направлены на ре-

гулирование и организацию его практической деятельности, следовательно, для эффективной работы будущим специалистам необходимо овладеть профессионально ориентированным интегративным знанием.

Содержание интегративного знания обучающихся непосредственно определяется их будущей сферой деятельности. Интегративное знание студентов языковых факультетов основывается на совокупности общенаучных, исторических, лингвистических, методических и индивидуально значимых знаний, организованных по принципу системности и интеграции. Принцип системности проявляет себя в наличии состава (подсистемы, представленной определёнными элементами), структуры, отражающей взаимосвязь элементов и функций (роли и значения каждого элемента в общей системе). Принцип интеграции обнаруживает себя во взаимосвязи содержания учебного материала с включенным в его структуру результатам исследований и методов других наук, посредством чего обеспечивается выход в широкий культурно-исторический контекст [Круглова 2009].

Интегративное знание, по Е.В. Ручкиной, можно определить как целостное знание, сформированное на основе взаимосвязи, взаимодействия, унификации элементов знаний различных предметных областей, ориентированных на профессиональную деятельность обучаемого [Ручкина 2004]. Однако нам бы хотелось расширить данное определение, для чего обратимся к модели комплексного продукта обучения, предложенной И.П. Подласым [1999].



Рис. 1. Модель продукта процесса обучения (по И.П. Подласому)

Согласно И.П. Подласому, продукт процесса обучения может быть представлен в виде комплексной наглядно-образной модели (см. Рис. 1). Компонентами продукта обучения являются: 1) знания, умения, навыки; 2) мировоззрение личности; 3) кругозор и эрудиция; 4) качества ума, интеллектуальное развитие личности (операции и приемы мышления, способы, формы, методы познавательной деятельности); 5) умение учиться, потребность приобретать и пополнять знания; 6) навыки самообразования; 7) активность; 8) работоспособность (умственная и физическая) личности; 9) воспитанность (нравственная, эстетическая, экологическая, политехническая и др.); 10) профессиональная ориентация и подготовка к жизни и др. Выделенные компоненты, в свою очередь, являются достаточно сложными образованиями, в составе которых выделяется множество простых качеств.

Эта модель представляется нам важной для выявления сущности интегративного знания по той причине, что в ней прослеживается личностная значимость тех когнитивных структур, которые формируются у обучающихся в педагогическом процессе. Опираясь на выявленную И.П. Подласым тесную взаимосвязь компонентов в структуре продукта обучения, мы можем сказать, что интегративное знание не ограничивается одними лишь унифицированными профессионально-ориентированными когнитивными структурами. Приобретение знаний, умений и навыков не может не влиять на формирование и развитие личности обучающегося. При полном правом выделении развивающих, образовательных и воспитательных целей, мы говорим об их взаимопроникновении и взаимообусловленности в педагогическом процессе. Так как в современном образовательном процессе преподаватель не просто передает знание студентам для дальнейшего воспроизводства, а руководит их когнитивной деятельностью, то такое познание способствует формированию навыков самообразования и саморегуляции. При разработке сущности интегративного знания мы обращаемся к понятию саморегуляции, так как, согласно В.И. Моросановой, под саморегуляцией понимаются интегративное психическое состояние, обеспечивающее самоорганизацию различных видов

активности человека, целостность его личности и гармоничное саморазвитие [Моросанова 2010]. В сфере образования саморегуляция обучающегося имеет следующие компоненты: принятая субъектом цель его произвольной активности; модель значимых условий деятельности; программа собственно исполнительских действий; система критериев успешности деятельности; информация о реально достигнутых результатах; оценка соответствия результатов критериям успеха; решения о необходимости и характере корректив [Психология. Словарь 1990; Отт, Каган 2011].

Быстрые темпы роста нового знания требуют от выпускника умения самостоятельно искать и критично отбирать информацию из различных источников, владения различными методами познавательной деятельности, операциями и приемами мышления. Такая когнитивная деятельность требует высокой активности и мотивированности обучающихся, наличия у них внутренней потребности приобретать и пополнять знания. Однако, кроме готовности к самообразованию, обучающийся должен обладать и всеми необходимыми личностными структурами, которые станут основой для эффективного управления собственной деятельностью, направленной на дальнейшее расширение, коррекцию и модификацию полученного ранее знания, что предопределяет необходимость включения саморегуляции в структуру интегративного знания студентов.

Предметное содержание интегративного знания регламентируется в первую очередь требованиями ФГОС ВО. Согласно данному документу, по окончании бакалавриата выпускник педагогической специальности должен обладать способностью использовать научные знания в образовательной и профессиональной деятельности, а это не представляется возможным в том случае, если у студентов не формируется интегративное знание в процессе обучения. От будущего бакалавра требуется способность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11), способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучаю-

щихся (ПК-9) и траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10). Данные профессиональные компетенции перекликаются с упомянутым выше пониманием интеграции как соединения процесса обучения с жизнью и профессиональной деятельностью обучающихся, определяют необходимость установления связей как межпредметного характера, так и между теоретическим знанием и практическим его применением. Однако данные компетенции выходят за пределы традиционного восприятия педагогической интеграции, так как подразумевают наличие у студентов знания о дальнейшей корректировке и индивидуализированном развитии усвоенного содержания образования. При детальной проработке требований к выпускнику бакалавриата мы приходим к выводу о правомерности обращения к модели продукта обучения (по И.П. Подласому). Соотношение компонентов продукта обучения и образовательных компетенций у будущего бакалавра педагогической направленности представлено в Таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение компонентов продукта обучения (по И.П. Подласому)
и образовательных компетенций**

<i>Компоненты продукта обучения (по И.П. Подласому)</i>	<i>Код компетенции</i>	<i>Формулировка компетенции</i>
Мировоззрение личности	ОК-1	Способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения
Кругозор и эрудиция, качества ума, интеллектуальное развитие личности	ОК-7	Способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности
	ОК-4	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
	ОК-3	Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве
	ОПК-4	Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования
	ПК-11	Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования

Умение учиться, потребность приобретать и пополнять знания, навыки самообразования	ПК-9	Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся
	ПК-10	Способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития
	ОК-6	Способность к самоорганизации и самообразованию
Работоспособность личности	ОК-8	Готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность
Активность	ОПК-1	Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности
	ПК-7	Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности
Воспитанность	ОК-2	Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического процесса для формирования патриотизма и гражданской позиции
	ОК-5	Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия
	ОПК-5	Владение основами профессиональной этики и речевой культуры
	ПК-3	Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся в учебной и внеучебной деятельности
Профессиональная ориентация и подготовка	ПК-2	Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики
	ПК-4	Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета
	ПК-5	Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся
	ПК-6	Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса
	ОПК-6	Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся
	ПК-14	Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы
	ПК-13	Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся

Как мы можем проследить по данной таблице, результатом профессиональной подготовки должны быть не просто знания о современной естественнонаучной картине мира, о состоянии гуманитарных и социальных наук, но способность и готовность использовать их в своей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что понятие *компетенция* шире, чем *знания, умения и навыки*. Согласно ФГОС ВО, компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Более развернутое определение компетенции можно встретить у И.А. Зимней, М.С. Минько, А.В. Хуторского и других исследователей.

И.А. Зимняя раскрывает психологическую природу компетенции и определяет ее как некоторое внутреннее потенциальное, сокрытое психологическое новообразование. Это новые знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [Зимняя 2006].

А.В. Хуторской раскрывает прагматическое значение компетенции и говорит о ней как о совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [Хуторской 2002].

М.С. Минько определяет компетенцию как актуальную систему знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимую не только для эффективного выполнения профессиональной деятельности на основе критериев исполнения работы, но и для постоянного личного развития и самосовершенствования [Минько 2010].

Анализируя различные подходы к определению компетенции, Н.В. Пахаренко и И.Н. Зольникова выявили четыре компонента в структуре компетенции [Пахаренко, Зольникова 2012]:

- мотивационный компонент, или потребность и стремление овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями и использовать их в процессе обучения и в профессиональной деятельности;

- когнитивный компонент, или владение знанием содержания компетентности;
- деятельностный компонент, или практическое и оперативное применение знаний, опыт их использования в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- личностный компонент, или осознание значимости профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования, а также наличие профессионально важных личностных качеств выпускника.

Так как мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты образуют единство в структуре компетенции, можно утверждать, что компетенция является интегративным свойством личности. Ключевые компетенции надпредметны и междисциплинарны, требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и высокой степени активности. Ключевые компетентности многомерны, так как они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), а также житейский и профессиональный опыт [Кочарян 2004]. Описанная через компетенции модель выпускника – это модель будущего специалиста, черты и качества личности которого представляют собой единое целое и действуют согласованно при выполнении профессионально ориентированных задач.

Специфика общекультурных и профессиональных компетенций, формирование которых становится целью целостного педагогического процесса в вузе, диктует и специфику структуры интегративного знания. Так как интегративное знание является профессионально ориентированным, рассмотрим его особенности при подготовке студентов языковых факультетов, чья область профессиональной деятельности включает образование, социальную сферу и культуру.

Формирование интегративного знания у студентов языковых факультетов становится возможным при рассмотрении таких междисциплинарных об-

ластей, как лингводидактика, психолингвистика, теория межкультурной коммуникации, история и теория языка и т.д. При работе в рамках подобных курсов студенты получают возможность воспользоваться практическим знанием языка на новом уровне, рассмотреть глубинные связи в языке, начать выстраивать комплексную систему профессиональных знаний.

Для подробного описания структуры интегративного знания у студентов языковых факультетов мы воспользуемся номенклатурой, предложенной Н.В. Ивлевой. В структуре интегративного знания студентов Н.В. Ивлева выделяет понятийно-фактические, инструментальные и личностно-регулятивные знания [Ивлева 2011]. Выделение данных компонентов в структуре интегративного знания представляется нам целесообразным, так как оно соответствует структуре профессиональной компетенции. Фактические знания способствуют формированию когнитивного компонента компетенции, инструментальные знания важны для развития ее деятельностного компонента, а личностно-регулятивные оказывают позитивное влияние на мотивацию и профессиональное развитие и саморазвитие студента.

Для студентов языковых факультетов необходимы следующие понятийно-фактические, инструментальные и личностно-регулятивные знания, которые мы можем проследить в формулировках общекультурных и профессиональных компетенций.

Понятийно-фактические знания студентов этого направления включают в себя термины, понятия, научные факты. В этот компонент входят следующие виды знания:

- знания о естественнонаучной картине мира (ОК-3);
- теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и философских наук (ОК-1, ОК-2);
- знание современных методик и технологий обучения (ПК-2);
- языковые, метаязыковые и социокультурные знания, то есть знания о языковых единицах и коммуникативных ситуациях их употребления, их частотности, нормативности и сочетаемости, знания о языковых общностях и о

принадлежности элементов языка и языка в целом к определенной общности носителей языка [Ейгер 1990; Гохлернер 1988], а также основы речевой профессиональной культуры (ОК-4, ОПК-5).

Отсутствие одного из элементов на уровне понятийно-фактических знаний ведёт к нарушению интеграции в содержании образования, что вызывает искажение, неправильное понимание процессов, происходящих в культуре и языке. Без исторических знаний невозможно сформировать представления о строе языка в ту или иную эпоху, лексическом составе языка, об основных литературных тенденциях. Понятийно-фактические знания являются базой для анализа различных видов текстов, выявления особенностей их построения, черт стиля того или иного автора, творческого направления или исторической эпохи, для освоения различных форм бытования языка и т.д. Общехудожественные знания помогают воссоздать картину общего развития культуры, раскрыть закономерности художественного мышления в различные исторические периоды. Общенаучные знания способствуют обнаружению разнообразных связей и отношений между различными культуросодержащими процессами и явлениями, дают возможность воспользоваться методами смежных наук для системного изучения языка.

Инструментальные знания состоят из знания логических операций, алгоритмического и технологического знания. На этом уровне полученные ранее понятийно-фактические знания интегрируются в профессионально-ориентированную деятельность студентов. Инструментальные знания позволяют успешно выполнять следующие задачи, отраженные в компетенциях, отраженных во ФГОС ВО:

- ориентироваться в современном информационном пространстве (ОК-3);
- логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОПК-5);
- использовать навыки взаимодействия с участниками образовательных отношений (ПК-6);
- работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-3);

- разрабатывать и реализовывать учебные и культурно-просветительские программы (ПК-1, ПК-1);
- использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- проектировать индивидуальную образовательную и исследовательскую деятельность обучающихся (ПК-9, ПК-12).

Личностно-регулятивные знания включают в себя знание способов саморегуляции и самомотивации, особенностей своей будущей профессиональной деятельности и регулирующих ее нравственных установок. Эти знания обусловлены профессионально-значимыми потребностями, мотивами педагогической и культурно-просветительской деятельности, способствующими превращению приобретенных знаний в личностно устойчивые профессиональные взгляды, убеждения, смыслы.

Анализируя социально и личностно значимые проблемы, обучающиеся формируют свою культуру мышления и свою позицию как педагога, осознают риски, имеющие место в их будущей профессии. Данный компонент также включает в себя способность осуществлять саморегуляцию при получении, коррекции и модификации знания, способность к дальнейшему самообразованию и самомотивации с использованием полученных навыков. Этот компонент интегративного знания позволит будущему специалисту работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-5), обладать устойчивой гражданской позицией (ОК-2), проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10). Установленные нами соотношения между компонентами интегративного знания и профессиональными компетенциями выпускника представлены в Таблице 2.

**Соотношение между компонентами интегративного знания студентов
языковых факультетов и профессиональными компетенциями**

<i>Компоненты интегративного знания</i>	<i>Код компетенции</i>	<i>Содержание компетенции</i>
Понятийно-фактические знания	ОК-3	знания о естественнонаучной картине мира
	ОК-1, ОК-2	теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и философских наук
	ПК-2	знание современных методик и технологий обучения
	ОК-4	языковые, метаязыковые и социокультурные знания
	ОПК-5	владение речевой профессиональной культурой
Инструментальные знания	ОК-3	воспринимать, обобщать и анализировать информацию
	ОК-4	логически верно выстраивать устную и письменную речь
	ОПК-5	использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики
	ОК-3	работать с информацией в глобальных компьютерных сетях
	ОПК-4	готовить и редактировать тексты профессионального и социально значимого содержания
	ПК-1, ПК-14	разрабатывать и реализовывать учебные и культурно-просветительские программы
	ПК-4	использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета
	ПК-6	взаимодействовать с участниками образовательного процесса
Личностно-регулятивные знания	ОК-5	работать в коллективе и толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия
	ОК-1	формирование научного мировоззрения
	ОК-6	самоорганизация и самообразование
	ОК-2	анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции

Все компоненты интегративного знания являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Опираясь на модель И.П. Подласого, мы определяем соответствующие понятийно-фактические знания как фундамент для формирования интегративного знания у студентов языковых факультетов. Данные когнитивные структуры формируются в рамках педагогического процесса на основе общенаучных, педагогических, методических и лингвистических знаний. Обладание такими структурами делает возможным формирование у обучающихся компетенций, связанных с анализом информации и научно-исследовательской работой. Опираясь на данные из различных ресурсов, студенты учатся критически относиться к информации из глобальных компьютерных сетей и непроверенных источников, что становится базой для формирования таких компетенций обучающихся, как готовность и способность к самообразованию и развитию своей работоспособности.

Кроме того, овладевая одновременно знаниями из различных отраслей наук и лингвистическими знаниями, обучающиеся получают возможность принять участие в академическом и профессиональном дискурсе и подготовиться к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами. В том случае, если студенты активно добывают новое знание в процессе когнитивной деятельности, направляемой преподавателем, активность и мотивированность обучающихся имеет более высокий уровень, меняется мировоззрение будущих специалистов, формируется их профессиональная культура, идет становление личности обучающегося.

Таким образом, мы получаем интеграцию на уровне личности, а не только на уровне содержания образования. В связи с этим нам представляется целесообразным включить в структуру интегративного знания такие личностные качества обучающихся, как высокая познавательная активность, личностная заинтересованность в получении профессиональной подготовки, готовность следовать профессиональной этике в процессе коммуникации, устойчивость направленности деятельности и саморегуляция. Формирование инструментального компонента интегративного знания в сознании студентов

ведет к таким проявлениям саморегуляции, как произвольное целеполагание, моделирование субъектом значимых условий деятельности, создание программы собственных исполнительских действий, проведение оценки реальных результатов, принятие решения о необходимости и характере коррекционной деятельности. Данные изменения в личности обучающихся становятся возможными благодаря тому, что в процессе активного овладения интегративным знанием студенты включаются в комплексную работу, содержащую элементы их будущей профессиональной деятельности, более полно осознают сущность своей профессии и начинают видеть перспективы применения и расширения знаний за рамками отдельных дисциплин.

Описанная нами выше структура интегративного знания представлена наглядно на Рисунке 2.

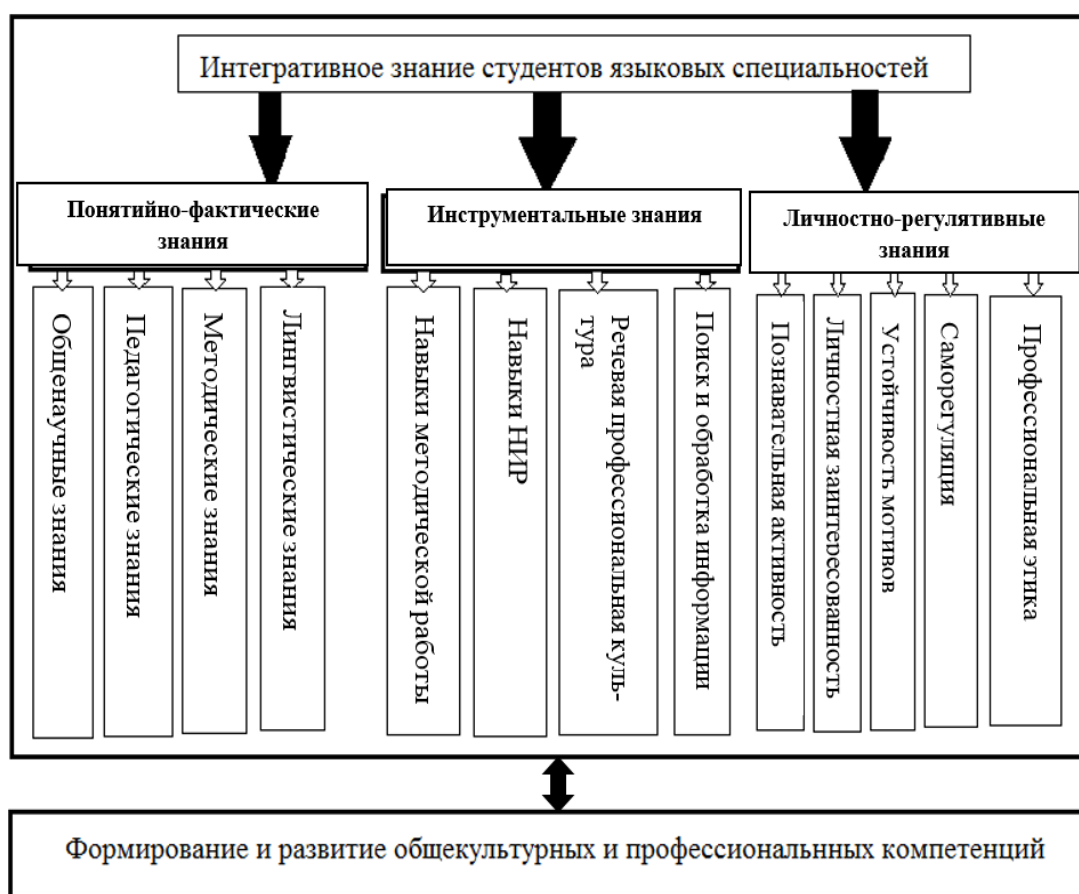


Рис. 2. Структура интегративного знания студентов языковых факультетов вузов

Вышеизложенное позволяет нам дать собственное определение понятия «интегративное знание студентов языковых факультетов вузов». Мы определяем данное понятие как особый интегративный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых общенаучных, педагогических, методических и лингвистических знаний из различных учебных дисциплин.

Понятийно-фактическое предметное знание в составе интегративного становится непосредственно связанным с инструментальным знанием, что приводит нас к такой характеристике, как операциональность, то есть возможность преобразования знания в действие, возможность использовать знание на практике. Интегративное знание также отличается от предметного личностной значимостью, так как процесс формирования интегративного знания как часть многогранного процесса реализации личности в деятельности повышает гносеологический, аксеологический, коммуникативный и творческий потенциал будущего специалиста.

Управление процессом формирования такого интегративного должно носить уровневый характер и осуществляться поэтапно. Данное условие предусматривает соблюдение постепенности формирования знаний при неизменном возрастании их сложности. Каждый новый уровень освоения знаний и их интеграции видоизменяет усвоенный материал, делая его более глубоким, прочным, оперативным и наполненным личностными смыслами.

Н.В. Ивлева выделяет следующие уровни формирования интегративного знания: ознакомительно-ориентировочный, понятийно-аналитический и понятийно-синтетический [Ивлева 2011: 15].

Выделение таких этапов целесообразно и при описании процесса формирования интегративного знания у студентов языковых факультетов, однако мы считаем необходимым выделить еще один – продуктивно-поисковый – уровень. Дадим характеристику достигнутому на каждом уровне знанию в процессе подготовки студентов по интересующему нас направлению.

Ознакомительно-ориентировочный уровень формирования интегративных знаний связан с осознанием воспринятого и зафиксированного в памяти знания. Знания на этом уровне включают в себя знание фактов различных дисциплин, центральных общенаучных, лингвистических и педагогических понятий и терминов, а также знание языковых единиц. Это начальный уровень, который становится основой для дальнейшей работы по интегрированию элементов знания.

Понятийно-аналитический уровень формирования интегративного знания характеризуется появлением межпредметных связей, позволяющих студентам осуществлять перенос знаний из одной семиотической системы в другую. Знания на этом уровне включают в себя знание межпредметных фактов, знание способов переноса ранее усвоенного учебного материала на типовые проблемные ситуации в рамках будущей профессиональной деятельности.

На *продуктивно-поисковом* уровне студенты применяют знание для решения ситуативно-ориентированных задач, используют общенаучные, педагогические и лингвистические знания для активного участия в академическом дискурсе. Сформированные к данному этапу когнитивные структуры служат ориентирами для самостоятельного поиска дополнительной информации и расширения семантического поля базового понятия.

На данном уровне уже созданы все необходимые предпосылки для развития таких личностных качеств, как самоорганизованность и познавательная активность. Обучающиеся имеют необходимые опоры для продуктивной самостоятельной работы по расширению границ знания и могут выполнять небольшие проектные и поисковые задания для внеаудиторной работы, вырабатывать свой стиль подготовки и изучать подробнее наиболее интересные для них аспекты учебного материала.

На *продуктивно-синтетическом* уровне устанавливаются причинно-следственные связи между различными межпредметными фактами. Студенты обладают знанием сложных понятий и способами переноса ранее усвоен-

ного учебного материала на нетиповые ситуации. Овладевая опытом в решении комплексных междисциплинарных учебных задач, обучающиеся готовятся оперативно адаптировать свою профессиональную деятельность в случае возникновения незапланированных факторов. Создание ситуации успеха при оптимальном уровне затрачиваемых усилий поддерживает мотивацию обучающихся, их личностную заинтересованность в процессе профессиональной подготовки, а также психологически готовит студентов к преодолению трудностей. Ведение научных дискуссий приобщает студентов к культуре коммуникации, а также дает необходимый импульс к совершенствованию их научного мировоззрения.

Формирование интегративного знания на любом уровне оказывается возможным только благодаря целенаправленной работе преподавателя, которая заключается в системной организации научной и профессионально ориентированной информации, предоставляемой студентам, и в управлении их познавательной деятельностью. Такая работа может преодолеть дифференцированность знаний и дать предпосылки к их интеграции, когда новые знания включаются в структуру имеющихся на основе рефлексии, углубляют и корректируют их с учетом профессионального контекста.

На ознакомительно-ориентировочном уровне преподаватель контролирует знание фактов и центральных понятий, выстраивает логику освоения учебного материала таким образом, что это знание постоянно углубляется и становится основанием для формирования интегративного знания следующего порядка.

На понятийно-аналитическом уровне формирования интегративного знания преподаватель мотивирует студентов к применению знаний разных дисциплин при решении типовых проблемных профессионально ориентированных ситуаций. Затем на продуктивно-поисковом уровне студенты обращаются к ранее полученным общенаучным, педагогическим и лингвистическим знаниям для самостоятельного поиска нового знания и проведения исследований, а также для составления небольших методических разработок и

проведения анализа текста. Преподаватель корректирует направление их поиска, дает рекомендации для дальнейшей работы.

На продуктивно-синтетическом уровне преподаватель переходит к более сложным понятиям и предлагает обучающимся для решения нетиповые профессионально ориентированные задачи. Различные ролевые игры и тренинги дают студентам возможность применить междисциплинарные знания в специально смоделированных условиях, имитирующих условия их будущей профессиональной деятельности и направленных на развитие ключевых компетенций. Также студенты на данном уровне интенсивно занимаются научно-исследовательской деятельностью, что становится возможным благодаря сформированной у них системе междисциплинарных ориентиров. Такая комплексная работа является частью разносторонней подготовки молодого специалиста, она влияет на мировоззрение и мотивацию, готовит студента к интеграции в профессиональную среду.

При управлении процессом формирования интегративного знания преподаватель не только расширяет предметную подготовку обучающихся, но и учитывает влияние образовательного процесса на личность обучающихся, стремится развить навыки саморегуляции, стимулировать мотивацию, совершенствовать профессиональное мировоззрение будущих специалистов. Если наглядно представить структуру интегративного знания в виде пирамиды (см. Рис. 3), где основанием являются понятийно-фактические знания обучающихся, а вершиной – личностно-регулятивные знания, то эффективный процесс формирования интегративного знания должен идти не только по горизонтальному вектору (расширение предметных знаний), но и по вертикальному (развитие умений и личностных качеств обучающихся через управляемую учебно-практическую деятельность).

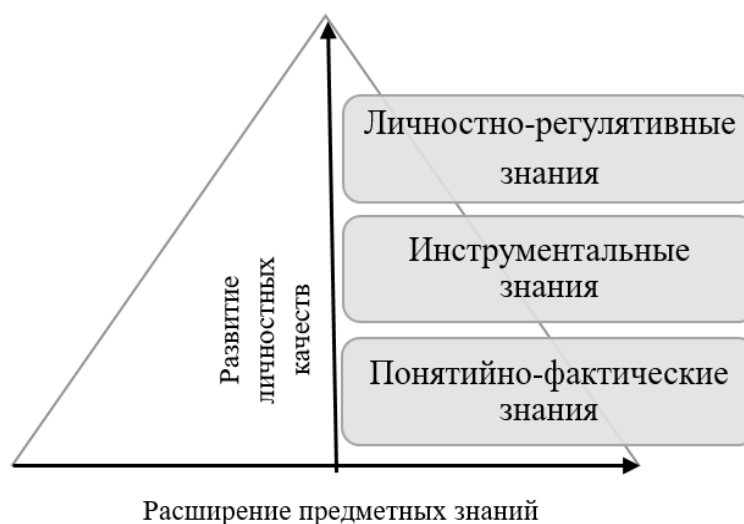


Рис 3. Направление процесса формирования интегративного знания

Процесс формирования интегративного знания можно считать успешным, если знания обучающихся обладают такими характеристиками, как:

- целостность,
- системность,
- прочность,
- осознанность,
- полнота,
- гибкость,
- динамичность.

Согласно гипотезе нашего исследования, процесс формирования интегративного знания требует обеспечения преподавателя необходимым дидактическим инструментарием, причем традиционные средства здесь недостаточно эффективны, так как они не учитывают личностно-регулятивный компонент интегративного знания. Преподаватель сможет успешно осуществлять уровневое управление процессом формирования интегративного знания при неизменности прежних условий работы высшего учебного заведения в том случае, если он сможет отслеживать процесс обучения, вносить коррективы в процедуры познавательной деятельности учащихся, контролировать результаты по каждому компоненту и звену учебного процесса, выявлять закономерности и видеть прогрессивные тенденции в развитии интеллектуаль-

ных и познавательных возможностей обучающихся. Инновационная система управления процессом формирования интегративного знания позволит преподавателю перейти от эпизодического, недостаточно управляемого учебного процесса к осуществлению целенаправленной педагогической деятельности, результатом которой станет сформированное в сознании студентов интегративное знание, оказывающее положительное влияние непосредственно на личность обучающихся.

1.2. Роль педагогического менеджмента в формировании интегративного знания студентов языковых факультетов вузов

Актуальность формирования интегративного знания студентов языковых специальностей сохраняется, несмотря на длительную историю развития идей интеграции в сфере образования. Как было доказано выше, овладение интегративным знанием необходимо для приобретения и совершенствования у студентов ведущих общекультурных и профессиональных компетенций, указанных во ФГОС ВО. Конструктивное и прагматичное интегративное знание позволит студентам ориентироваться в содержании разнородных постоянно обновляющихся дисциплин, составляющих содержание профессионального образования. Интегративное знание студентов языковых факультетов имеет многоуровневую структуру и тесно связано с формированием и развитием профессиональных компетенций будущих специалистов, однако результативность процесса формирования интегративного знания студентов зависит от того, насколько эффективным будет многоуровневое управление этим процессом со стороны преподавателя.

В современном мире все более острой становится необходимость совершенствования управленческого компонента в области высшего образования. Существующие на данном этапе требования к организации педагогического процесса и к образовательному продукту обусловили необходимость применения системного подхода в управлении не только учебным заведени-

ем, но и самим процессом обучения. Искусство управления процессом обучения и, в частности, учебно-познавательной деятельностью учащихся называют педагогическим менеджментом. Это совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества [Шевченко 2003].

В общей теории управления под менеджментом понимают научно-практическое направление, ориентированное на обеспечение эффективного функционирования организации при существующих условиях труда [Душков, Королев, Смирнов 2000]. Целью менеджмента является создание эффективной организации и осуществление необходимых в ней преобразований в соответствии с изменяющимися задачами и обстоятельствами.

Термин «менеджмент» несет многоплановую смысловую нагрузку. Л.Т. Гиляровская и В.В. Белкин раскрывают различные коннотации, обращаясь к этимологии данного термина, заимствованного из английского языка. Если проанализировать глагол «to manage» в предложении «I managed», то адекватным переводом на русский будут фразы «мне удалось», «я справился», «я достиг результата». Тогда термин «менеджмент» может быть рассмотрен как парадигма двух измерений: традиционные функции управления (административная, организаторская, контролирующая, направляющая и т.п.) тесно связаны с оценкой результативности, продуктивности и эффективности функций управления [Гиляровская, Белкин 2002].

Существуют различные подходы к пониманию сущности менеджмента. В работе М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедуори «Основы менеджмента» даны следующие аспекты понятия «менеджмент»: он рассматривается как «умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей»; как «управление, функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях»; как «область человеческого знания, помогающего осуществлять эту функцию» [Мескон, Альберт, Хедуори 1997: 5–6]. Данные авторы также обращают свое внимание

на существование научного базиса управленческой деятельности, который составляют систематизированные научные знания, обеспечивающие различные практики управления теоретической базой и научными рекомендациями.

Менеджмент можно трактовать как науку, практическую деятельность и искусство по мобилизации различного рода ресурсов с целью обеспечения эффективной жизнедеятельности организации. Так как главная практическая задача менеджмента заключается в привлечении работников к достижению коллективного результата, реализация эффективного управления требует анализа многих психологических аспектов мотивации, групповых отношений, сотрудничества, лидерства и конфликтов.

Формированию и развитию различных отраслей менеджмента, включая педагогический менеджмент, предшествовало появление в науке ряда универсальных концепций управления, обладающих высоким потенциалом в различных сферах деятельности, включая педагогическую сферу. Рассмотрим данные концепции более подробно.

Так, в начале XX в. в США стала развиваться концепция научного управления, начало которой положил Фредерик Тейлор, чья книга «Принципы научного управления» заложила основы для выделения менеджмента как науки и самостоятельной области исследования. Ф. Тейлор определял менеджмент как истинную науку, которая покоится на фундаменте точных законов и правил. Ф. Тейлор выдвинул принцип отделения планирования и управления от текущего исполнения работ. Концепция научного управления подразумевала, что управленческие функции следует передать специальной команде менеджеров. Ф. Тейлор обосновал новый подход к организации труда и призывал к распределению обязанностей между группами работников таким образом, чтобы каждый занимался наиболее подходящим для него делом. При прежнем подходе рабочие сами занимались организацией своего труда [Тейлор 1991].

Ф. Тейлор создал и апробировал комплекс организационных мер: хронометраж, инструктивные карточки, методы переквалификации сотрудни-

ков, плановое бюро, сбор социальной информации. Он уделял большое внимание стилю управления, соответствующей системе дисциплинарных санкций и стимулирования труда. Работники с наиболее высокой производительностью труда получали максимальное поощрение и вознаграждение. Концепция Ф. Тейлора предусматривала систематическое стимулирование работников к увеличению эффективности и объемов производства.

Концепция научного управления породила целую научную школу, среди основоположников которой можно назвать Френка и Лилию Гилберт и Генри Гантта. Создатели школы научного управления считали базовым следующее положение: использование наблюдения, систематических измерений и логических операций позволяет улучшить множество рабочих операций и повысить эффективность их выполнения. Сторонники данного течения в науке выделяли три основных аспекта в управлении, которые стали основополагающими принципами для развития общей теории менеджмента и теории педагогического менеджмента. Данные аспекты можно сформулировать следующим образом:

- рациональная организация труда;
- разработка формальной структуры организации;
- определение мер по сотрудничеству управляющего и подчиненного, то есть разграничение исполнительных и управленческих функций [Герчикова 1997].

Среди отечественных ученых, развивавших идеи научного управления, следует упомянуть А.А. Богданова, Н.А. Витке, А.К. Гастева, О.А. Ерманского и Е.Ф. Розмирович.

В частности, свое видение данной проблемы А.А. Богданов представляет в работе «Всеобщая организационная наука» (1913–1917). Ключевым положением своей теории он считает необходимость подхода к рассмотрению любого явления через призму его организации. При описании структуры различных общественных систем А.А. Богданов указывает на возможность применения к явлениям такого рода (а также к естественным, техниче-

ским, социально-экономическим явлениям) единых, универсальных принципов и законов, что являлось новаторской идеей для того исторического периода [Богданов 1989].

В 20-е гг. прошлого века также широкое распространение получила концепция человеческого фактора в управлении, которая была разработана влиятельным политическим деятелем Н.А. Витке. Согласно данной концепции, значение управления производством увеличивается с его ростом и концентрацией. Н.А. Витке основывал свою концепцию на анализе черт управления в различных сферах общества, находящегося на той или иной стадии развития. С развитием и экономическим усложнением общественных систем вопрос корректного управления приобретает все более важное значение. В эпоху индустриализма наступает организационный кризис, вызванный тем, что формирующаяся массовая, коллективно-трудовая (кооперативная) организация требует новых методов управления, отличных от традиционных методов, перешедших от стадии мелкого хозяйства. Для разрешения данной кризисной ситуации Н.А. Витке предлагает изменить революционным образом отношения «предмет–предмет», «человек–предмет» и «человек–человек» в процессе производства.

Н.А. Витке проводит четкую границу между управлением вещами и управлением людьми и предлагает главный акцент переместить на управление людьми. В данной сфере Н.А. Витке считает целесообразной организацию людей как участников единой трудовой кооперации. Суть деятельности менеджера, с точки зрения Н.А. Витке, заключается в грамотной организации и приложении человеческого потенциала и в целеполагании. Благодаря новому преломлению понятия «управление» в науке Н.А. Витке вышел за пределы существовавших тогда организационно-технических и функциональных концепций управления, он рассматривал систему социально-трудовых отношений между людьми, которые также стали объектами управления [Витке 1924].

Еще одним отечественным ученым, исследовавшим теорию управле-

ния, был А.К. Гастев. Большое значение А.К. Гастев придавал рациональной организации и культуре труда. Разработки этого исследователя стали основой для системного подхода к теории менеджмента. А.К. Гастев и его последователи учитывали психофизические возможности человека и призывали работодателей обеспечить специальные условия для системной тренировки физических и психических возможностей работника, включающих в себя наблюдательность, волю, двигательную культуру, изобретательность, упорство, дисциплинированность. А.К. Гастев считал, что интенсивное индустриальное развитие России следует начинать с усовершенствования физической и бытовой культуры работника, то есть с организации рационального режима дня, правильного питания и отдыха. А.К. Гастев выделял, помимо психофизиологического аспекта менеджмента, еще и технический, педагогический, экономический аспекты. Так как каждый из этих аспектов является сложной областью управления, то менеджмент в целом должен носить статус новой синтетической науки, которую А.К. Гастев называет социальной инженерией [Гастев 1972].

Среди основателей отечественной науки управления важное место занимает О.А. Ерманский, разработавший в 20–30-е гг. прошлого века концепцию физиологического оптимума. О.А. Ерманский четко выделил предпосылки выделения теории организации труда в самостоятельное научное направление, что связано с определенными экономическими и общенаучными условиями. К технико-экономическим условиям исследователь относит рост индустриального производства и усиление потребности в организующих и рационализирующих научных методах. Общенаучной предпосылкой О.А. Ерманский считает наличие соответствующих достижений в области научной мысли, так как управление производством представляет собой синтетическую научную систему, берущую материал из различных отраслей науки, в частности из области технических дисциплин, экономики и психофизиологии труда (см.: [Корицкий 1999]).

Концепция производственной трактовки управленческих процессов была сформулирована Е.Ф. Розмирович и ее коллегами по Институту управления. Е.Ф. Розмирович опиралась на положение о том, что существуют определенные сходные аспекты в производственных и управленческих процессах. Такое положение было выдвинуто на том основании, что эти два вида деятельности имеют сходные элементы и принципы. Любая деятельность направлена на преобразование сырья, под которым в случае управления подразумевается рабочая сила, орудия труда и информация (см.: [Корицкий 1999]).

Еще одно направление развития теории менеджмента в первой половине XX века характеризовалось повышением внимания к формально-рационалистическим аспектам организации управления. Наиболее полно эту концепцию изложил в своих трудах Макс Вебер, известный немецкий социолог. В своей работе «Теория общества и экономическая организация» М. Вебер проанализировал проблему лидерства и управленческую структуру в организации. По М. Веберу, тип организации зависит от того, какими чертами обладает ее руководство. Так, он выделяет харизматический, традиционный и идеальный (бюрократический) тип организации [Вебер 1990].

Харизматический тип организации возможен в том случае, если глава организации имеет влияние на персонал благодаря своим неповторимым личностным характеристикам. Традиционный тип организации может последовать за харизматическим при условии, что лидер организации меняется, но персонал продолжает подчиняться новому руководителю по сложившейся традиции. Идеальный (бюрократический) тип базируется на продуманном разделении полномочий, сохраняющим за руководителем лидирующие позиции в организации.

Так как М. Вебер считал последний из указанных типов, а именно бюрократический, наиболее рациональным, он подробно описал его ключевые характеристики. Бюрократический тип организации, по мнению исследователя, обладает следующими основными чертами:

- функционирование организации обеспечивается за счет выполнения простейших элементарных операций, закрепленных за отдельными звеньями;
- руководители разного уровня получают определенную власть и полномочия, которые выстроены по принципу иерархии;
- в организации существует свод ясных правил, руководств и нормативов, которые определяют работу и обязанности каждого работающего в данной организации;
- необходимым требованием для руководителя организации является сохранение «социальной дистанции», что означает беспристрастное, одинаково справедливое отношение ко всем клиентам и подчиненным;
- все члены организации должны занимать должности, соответствующие их квалификации, и иметь защиту от необоснованного увольнения. Дальнейшее продвижение кадров в организации должно быть основано на стаже работы и/или продуктивности труда [Вебер 1990].

Данные черты идеальной (бюрократической) организации, описанные в работе М. Вебера, стали основой для выделения ключевых параметров успешной организации и определенной формализации ее функционирования.

В 1916 г. вышла в свет работа французского экономиста А. Файоля «Общее и промышленное администрирование», в которой автор предложил новую схему управления с точки зрения концепции «человеческих ресурсов». А. Файоль стремился выделить общие положения в анализе управленческой работы и сформулировать ряд обязательных принципов менеджмента, среди которых можно назвать следующие: разделение труда, наличие соотношения «власть – ответственность, дисциплина, единство руководства, подчинение частных интересов общим, порядок, централизация, постоянство состава персонала и др.» [Файоль 1992]. Рассмотрим данные принципы более подробно.

Разделение труда. Разделение труда является необходимым для повышения количества и качества производства при наименьших затратах.

Разделение труда позволяет работникам сконцентрироваться на конкретных задачах и функциях, а также ведет к разделению власти.

Власть (полномочия) и ответственность. Наделение властью или полномочиями обязательно ведет к повышению ответственности и к последующим санкциям или наградам.

Дисциплина. Дисциплина означает повиновение приказам, усердие в работе, определенное поведение. Наличие дисциплины обеспечивает возможность выполнения достигнутых соглашений, а также наличие уважительных отношений между руководством и персоналом.

Единство руководства. Для успешного функционирования организации нужен единый руководитель и единая программа действий, направленных на достижение конкретной цели. Каждый коллектив в рамках одной организации должен действовать по единому плану, имеющему определенную цель, и подчиняться конкретному руководителю.

Подчинение частных интересов общим. Интересы одного работника или одной группы работников должны подчиняться интересам более крупной организации или интересам всего государства.

Вознаграждение персонала. В данном случае А. Файоль говорит и справедливой оплате труда и системе поощрений, которые будут удовлетворять и работника, и работодателя.

Централизация. Хотя централизация управления является необходимой для обеспечения порядка, степень ее может варьироваться в каждом конкретном случае. Баланс между централизацией и децентрализацией должен привести к наибольшей общей производительности организации.

Иерархия. Иерархия так же, как и централизация, должна быть строго сбалансированной. Иерархия располагает руководящие должности от высших к низшим, однако слепое ее соблюдение приводит к снижению производительности организации.

Порядок. Успешное управление базируется на соблюдении материального и социального порядка, то есть все вещи и лица должны находиться на

отведенных для них местах. Установление порядка и контроль за ним возможны при использовании памяток, графических таблиц и схем.

Справедливость. Формула социальной справедливости (по А. Файоллю) заключается в сочетании благожелательности и правосудия.

Постоянство состава персонала. Отсутствие постоянного состава персонала может быть и причиной, и следствием неблагоприятной ситуации в организации. Работник средней квалификации, стремящийся сохранить свое рабочее место, будет лучше справляться со своими обязанностями, чем более талантливый работник, который с легкостью меняет место работы и не стремится его сохранить.

Инициатива. Инициатива предполагает наличие возможности внесения предложений со стороны персонала, а также разработку и успешную реализацию планов.

Единение персонала, или корпоративный дух. Духовное единство персонала является важной силой в организации, так как оно повышает работоспособность и стрессоустойчивость людей.

А. Файоль не стремился ограничить количество принципов управления, так как правила управления могут меняться в зависимости от конкретных условий работы. Ученый считал, что не следует наделять функциональных работников административными полномочиями, однако он первым обосновал важность организации штабов по подготовке к будущим изменениям, которые занимаются вероятностным прогнозированием и разрабатывают различные пути совершенствования организации.

А. Файоль пришел к заключению, что для процветания организации важны личностные характеристики руководителя. Ключевыми качествами успешного менеджера, по мнению ученого, являются следующие:

- здоровье и физическая бодрость;
- ум и интеллектуальные способности;
- настойчивость, энергичность, решительность, ответственность, чувство долга;

- высокий уровень образованности;
- способность к предвидению, умение разработать план действий, организационные навыки, искусство общения, способность объединять и направлять усилия людей и умение их контролировать;
- общая осведомленность о существенных функциях организации [Файоль 1992].

Главный вклад А. Файоля в теорию управления состоял в том, что он рассмотрел управление как универсальный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных функций. А. Файоль впервые выделил функциональные признаки управления, к которым относятся планирование, организация, распоряжение, координация, и контроль [Файоль 1992].

В первой половине XX века в США сложилась экономическая ситуация, которая стала стимулом для дальнейшего развития теории менеджмента. При переходе от экстенсивных к интенсивным методам производства появилась необходимость найти новые формы менеджмента, которые были бы более гуманистическими. Появление концепции человеческих отношений стало новым этапом развития теории управления. Данная концепция была основана на достижениях в области психологии и социологии, то есть наук, исследующих природу и поведение человека.

Основателем данной научной школы, получившей развитие в 1930–1950-е гг., был американский психолог Элтон Мэйо. Он установил, что ясные инструкции, разделение труда и хорошая оплата труда не всегда ведут к росту производительности, как полагали представители школы научного управления. Поведение людей зависит скорее не от экономических сил, а от потребностей работников, которые удовлетворяются с помощью денег не полностью или опосредованно.

Согласно концепции человеческих отношений, удовлетворенность работников и производительность труда растут в том случае, если руководитель заботится о своих подчиненных. Сторонники данной научной школы рассматривали организацию как социальную систему и стремились к управ-

лению через воздействие на комплекс социально-психологических факторов.

Элтон Мэйо видел одну из важных задач управления в создании плодотворных неформальных связей, которые будут дополнять формальные зависимости между работниками и оказывать своё влияние на результативность труда. Дополнительная неформальная система отношений является в данной концепции необходимым и существенным компонентом эффективной деятельности организации.

Если сравнить организацию с айсбергом, то его подводную часть образуют различные элементы неформальной среды, а в верхнюю часть – формальные элементы отношений. В данном сравнении видно, что приоритет отдается неформальным отношениям, так как они более тесно связаны с социально-психологическими характеристиками организации, чем официальные отношения.

Э. Мэйо пришел к таким выводам на основании данных, полученных в ходе экспериментов, проведенных в рабочих группах на Хоуторнском заводе фирмы «Вестерн Электрик» в США в 1924–1936 гг. Э. Мэйо выяснил, что производительность труда рабочего зависит от норм группы больше, чем от его физических возможностей. Групповые нормы как модели поведения или утвержденные позиции человека соблюдаются благодаря групповым санкциям. Групповые нормы представляют неписаные правила неформальной организации. Так как рабочие в основном действуют не как индивиды, а как представители группы, то их действия в основном зависят от групповых норм и от лидера группы. Неформальные лидеры играют важную роль в установлении и поддержании групповых норм, но также и поведение лидера должно максимально соответствовать целям группы.

Социальная практика доктрины управления с позиций психологии и человеческих отношений основывалась на провозглашенном Э. Мейо принципе замены индивидуального вознаграждения групповым, экономического – социально-психологическим (благоприятный моральный климат, удовлетворенность трудом, демократический стиль руководства). Концепция

управления с позиций психологии и человеческих отношений впервые научно обосновала роль мотивов и потребностей человека в трудовой деятельности. Мотивы стали анализировать как главные показатели отношения персонала к работе, а их структуру – как внутреннюю характеристику труда. Теория менеджмента значительно обогатилась за счет появления нового направления в изучении мотивации, которое развивали А. Маслоу, Ф. Херцберг, Д. Мак-Грегор и др.

В 30–50-е гг. XX века в разработках Абрахама Маслоу была выстроена так называемая «пирамида потребностей». Согласно А. Маслоу, потребности человека включены в сложную структуру и расположены по иерархическому принципу. Управление, соответственно, следует начинать с выявления потребностей работника и использования корректных способов мотивирования.

Как и Элтон Мэйо, Абрахам Маслоу пришел к выводу, что поведение людей зависит в большей степени не от экономических факторов, а от потребностей разных уровней, которые нельзя полностью перевести в денежное выражение. Положительное влияние на эффективность труда оказывает не только и не столько повышение заработной платы, сколько наличие трудовых отношений в коллективе. Концепция человеческих отношений в целом базировалась на утверждении, что наилучшей основой для повышения производительности труда является управление межличностными отношениями работников с целью повышения их удовлетворенности.

Концепция управления на основе бихевиоризма стала развиваться в 60–80 гг XX века. Согласно данной концепции, эффективность организации можно повысить через увеличение эффективности человеческих ресурсов. В русле данной концепции рассматриваются следующие аспекты: социальное взаимодействие, мотивация, характер власти и авторитета, организационная структура, коммуникация в организации, лидерство, изменение содержания работы, качество трудовой жизни и т.д. На основании положений наук о поведении исследователи данной научной школы призывали создать макси-

мальные возможности для каждого работника, что послужит надежным методом воздействия на эффективность всей организации и мощным инструментом организационной культуры. Данными разработками в США занимались такие крупные исследователи, как Крис Арджирис, Ренсис Лайкерт, Дуглас Макгрегор, Фредерик Герцберг. Хотя представители бихевиоризма утверждали, что их положения носят универсальный характер, дальнейшие разработки в области управления показали, что эффективность данных приемов зависит от конкретного работника и конкретной ситуации управления.

Основные положения вышеперечисленных концепций изложены схематично в таблице 3.

Таблица 3

Различные концепции управления

<i>Концепция управления</i>	<i>Авторы</i>	<i>Основные положения концепции</i>
Концепция «человеческого фактора в управлении»	Н.А. Витке	1. Различаются два вида управления – людьми и вещами, особое внимание акцентируется на управлении людьми. 2. Суть управленческой деятельности заключается в организации и направлении человеческой энергии к определенной цели.
Концепция «физиологического оптимума»	О.А. Ерманский	Управление производством – синтетическая научная система, которая черпает материал из других научных дисциплин, главным образом из сферы техники, экономики и психофизиологии труда.
Концепция «производственной трактовки управленческих процессов»	Е.Ф. Розмирович	1. Деятельность производственная и деятельность управленческая состоит из одних и тех же элементов (сырья, под которым понимались информация, орудия труда и рабочая сила). 2. Строение как производственных, так и управленческих аппаратов основано на одних и тех же принципах.
Концепция «научного управления»	Ф. Тейлор, Ф. Гилберт, Л. Гилберт, А.А. Богданов, А.К. Гастев	1. Использование научного анализа для определения лучших способов выполнения задачи. 2. Отбор работников, лучше всего подходящих для выполнения задач и обеспечения их обучения. 3. Обеспечение работников ресурсами, требуемыми для эффективного выполнения их задач. 4. Систематическое и правильное использование материального стимулирования для по-

		вышения производительности труда. 5. Отделение планирования и обдумывания от самой работы.
Концепция «формально-рационалистического аспекта организации управления»	М. Вебер	1. Использование принципа иерархии. 2. Выделение трех типов организации: харизматический, традиционный, идеальный (бюрократический). 3. Использование системы четких правил, инструкций, стандартов. 4. Направленность субъектов к одной цели.
Концепция «человеческих ресурсов»	А. Файоль	1. Развитие принципов управления. 2. Описание функций управления. 3. Систематизированный подход к управлению всей организацией.
Концепция «человеческих отношений»	Э. Мейо, А. Маслоу, Ф. Херцберг	1. Применение приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности и производительности. 2. Благоприятный моральный климат. 3. Демократический стиль руководства
Концепция «управления с позиции науки о поведении»	Р. Лайкерт, Д. Макгрегор, Ф. Херцберг	1. Применение наук о человеческом поведении к управлению и формированию организации таким образом, чтобы каждый работник мог быть полностью использован в соответствии с его потенциалом. 2. Повышение эффективности организации за счет оказания помощи специалисту в осмыслении собственных возможностей.

Данные концепции, появившиеся в рамках общей теории управления, послужили основой для создания более дифференцированной научной области. Одной из отделившихся отраслей стал педагогический менеджмент, зародившийся как теория управления образовательной организацией и заимствовавший многие положения из общей теории управления, которые затем были дополнены и преобразованы в соответствии со спецификой сферы образования.

Проведя анализ общих концепций управления в парадигме педагогического менеджмента, мы выделили ключевые положения, сохраняющие свою актуальность в новой предметной сфере. Концепции управления, основанные на механицизме и на аналогиях с производством, представляются нам наименее ценными для педагогического менеджмента, так как работа с обучающимися несводима к простому набору операций. Наибольшим потенци-

алом с точки зрения применения в сфере образования, на наш взгляд, обладают следующие концепции: концепция человеческого фактора в управлении, концепция научного управления, концепция человеческих ресурсов, концепция человеческих отношений и концепция управления с позиции науки о поведении. Так как преподаватель как менеджер образовательного процесса работает в гуманистической среде, то и соответствующие концепции управления должны быть ориентированы на человека, его поведение и отношения.

С точки зрения педагогики концепция Ф. Тейлора ценна тем, что она утверждает необходимость внешнего управления деятельностью, что является актуальным и для работы преподавателя, управляющего когнитивными процессами обучающихся и направляющего их познание. В своей работе Тейлор указывает также на важность стиля руководства и на систему поощрений и наказаний – элементы крайне важные для эффективного управления процессом обучения. Использование научного анализа – также важный элемент в сфере образования, так как учебный процесс должен опираться на выявленные и доказанные закономерности и принципы, а также должен обогащаться за счет новых достижений из различных отраслей науки.

Управленческая теория Н.А. Витке содержит важную для педагогического менеджмента идею о необходимости управлять не только вещами, но и людьми. Второй вид управления был призван направить энергию людей на достижение конкретной цели, что в условиях педагогического процесса может рассматриваться как направление деятельности обучающихся в нужное русло для формирования тех или иных компетенций.

На следующем этапе формирования теории менеджмента можно выделить работы А. Файоля и Э. поскольку в этих работах были рассмотрены стили управления и общие подходы к работе с человеческими ресурсами. Ключевые качества менеджера, выделенные А. Файолем, не теряют своей актуальности и по сей день и сохраняют свою значимость при перенесении их в парадигму педагогического менеджмента. Для того чтобы эффективно

взаимодействовать с обучающимися, преподаватель должен обладать высоким уровнем интеллекта, настойчивостью, энергичностью, осведомленностью относительно особенностей функционирования образовательного учреждения. Также преподаватель должен уметь планировать свою деятельность и обучающихся, предвидеть возможный ход занятия, контролировать усилия студентов. Авторитет преподавателя и дисциплина дополняются тем, что преподаватель делегирует определенные полномочия студентам, что развивает их навыки самостоятельной работы. Соответствующий всем этим требованиям преподаватель способен управлять процессом профессиональной подготовки, так как он передает студентам ключевые знания, стимулирует их мотивацию, повышает уровень сформированности их профессиональной культуры, предоставляя им образец для подражания.

Принципы управления, выделенные А. Файолем, отражают и специфику управления в русле педагогического менеджмента. Наличие дисциплины, взаимоуважение преподавателя и обучающихся, стимулирование труда, баланс централизации и децентрализации, справедливость, свобода инициатив и духовное единение – это элементы концепции, применимые в сфере образования.

Управление группой с позиции психологии, рассмотренное в работах Э. Мейо, также соотносится с организацией учебного процесса и управлением коллективом обучающихся. При организации групповой работы преподавателю необходимо учитывать психологический климат в группе и ее состав. Также Э. Мейо рассматривает проблему мотивации и подчеркивает ее важность для успешной работы группы. Как показывает в своих работах А. Маслоу, деятельность людей направляется потребностями разного уровня и связана с отношениями в коллективе. По мнению этого исследователя, для достижения максимальной результативности деятельности необходимо установить субъектно-субъектные отношения между участниками рабочего процесса. Для образовательного учреждения это тип отношений, складывающийся в учебно-воспитательном процессе, состоящий в создании паритетного участия

обучающихся и обучающихся в ходе организации и осуществления совместной деятельности. Занимаясь самостоятельным поиском информации, оценивая работу своих коллег, ведя диалог с преподавателем, студенты получают более широкие возможности для саморазвития и профессионального роста.

Концепция управления с позиции науки о поведении наиболее ценна тем, что она утверждает необходимость создания таких условий труда, при которых каждый работник максимально осознает свои возможности и станет использовать свой потенциал, в том числе сможет участвовать в управлении организацией. В педагогическом менеджменте данный принцип будет означать использование индивидуального подхода к каждому обучающемуся, оказание помощи студенту в выстраивании его индивидуальной образовательной траектории, а также делегирование определенных полномочий обучающимся, обеспечение их участия в процессе принятия групповых решений.

Ключевые положения выделенных нами концепций, обладающих эффективностью в педагогическом менеджменте, представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Общие концепции управления в парадигме педагогического менеджмента

<i>Концепция управления</i>	<i>Авторы</i>	<i>Положения концепции, обладающие потенциалом в русле педагогического менеджмента</i>
Концепция «человеческого фактора в управлении»	Н.А. Витке	1. Основное значение придается управлению людьми, а не вещами. 2. Управление людьми основывается на направлении человеческой энергии на достижение определенной цели.
Концепция «научного управления»	Ф. Тейлор, Ф. Гилберт, Л. Гилберт, А.А.Богданов, А.К. Гастев	1. Использование научного анализа для определения лучших способов выполнения задачи. 2. Необходимость внешнего управления деятельностью. 3. Влияние стиля руководства на эффективность работы всей организации.
Концепция «человеческих ресурсов»	А. Файоль	1. Принципы управления сохраняют свою актуальность и для образовательных организаций. 2. Качества менеджера соотносимы со стандартом педагога.
Концепция «человеческих	Э. Мейо, А. Маслоу,	1. Исследование неформальных межличностных отношений в организации и анализ малых групп

отношений»	Ф. Херцберг	как основа управления. 2. Благоприятный моральный климат. 3. Демократический стиль руководства. 4. Анализ разноуровневых мотивов и потребностей участников организации.
Концепция «управления с позиции науки о поведении»	Р. Лайкерт, Д. Макгрегор, Ф. Херцберг	1. Каждый участник организации должен осознать свои возможности и полностью использовать свой потенциал. 2. Многоаспектность управления человеческими ресурсами.

Вышеперечисленные отечественные и зарубежные концепции управления составили теоретическую базу педагогического менеджмента и обеспечили научные рекомендации, применимые к сфере образования. Первые предпосылки возникновения теории педагогического менеджмента появились достаточно давно. Научные подходы к управлению образовательным процессом начали разрабатываться в 20-х годах прошлого века за рубежом, затем в 50-е годы появились первые отечественные разработки по данному направлению.

Исследования отечественных ученых были во многом основаны на положениях педагогической теории и не учитывали достижений общей теории социального управления. Очевидным оказывается тот факт, что разработки в области управления образовательным процессом были ограничены установкой менеджера на рассмотрение и решение всех проблем управления в русле одной только педагогики. На данном этапе ключевую роль играло накопление опыта лучших образовательных учреждений, хотя общих теоретических положений сформулировано еще не было и данный опыт не был перенесен в плоскость универсальных закономерностей, а лишь ограничивался рекомендациями по управлению учебным заведением.

В 80–90-е гг. XX века появились новые важные предпосылки в процессе формирования парадигмы педагогического менеджмента. Новым шагом стало использование результатов исследовательской работы зарубежных и отечественных ученых в области управления социальными системами для менеджмента в сфере образования. На данном этапе также начинается по-

степенный уход от традиционного рассмотрения проблем управления образовательным учреждением. Если ранее анализ различных способов управления ограничивался обобщением опыта лучших преподавателей учебных учреждений и подготовкой практических рекомендаций на базе данного единичного личного опыта, то теперь педагогический менеджмент начал получать научную разработку и теоретическое осмысление. Следует отметить исследования данного периода таких ученых, как Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова, где была поставлена проблема расширения самостоятельности образовательной организации, а также был поднят вопрос о важности общих идей социального менеджмента и системного подхода при решении текущих задач управления [Васильева 1989, Конаржевский 1995, Шамова 1992]. Вопросы управления образовательным учреждением получили качественно новую проработку, так как для их решения стали применять общие положения современной теории менеджмента. В конце XX века учебные заведения рассматриваются как постоянно развивающиеся и обновляющиеся социальные системы. Теория управления учреждениями системы образования продолжает свое развитие и разработку как часть общей теории управления социальными объектами с поправкой на существенные особенности работы.

В динамичном развивающемся обществе рубежа веков, предъявляющем постоянно растущие требования к услугам, предоставляемым образовательными организациями, появилось множество педагогических управленческих инноваций, создающих условия для качественных изменений в их деятельности. В то же время усложнились и задачи управления, что требовало инновационных способов их решения с опорой на сложившиеся в 70–80-е годы научные подходы в управлении. Наряду с упомянутыми работами, проблемы управления в образовании получили свое обоснование и развитие в психолого-педагогических трудах В.У. Агеевца [1996], О.С. Анисимова [1990], Д.М. Гвишиани [1972], В.С. Лазарева [1995], М.М. Поташника [1991]. Поиск новых аспектов социального управления, обусловленный происходящими в

России изменениями государственно-политического устройства, экономики, ценностей и ориентаций, потребовал переосмысления управленческого опыта. Изучение и анализ мирового опыта управления, который на уровне организации выражается в общем понятии «менеджмент», дали возможность заимствовать из него некоторые ключевые аспекты и адаптировать их к управлению образовательным процессом в соответствующих учреждениях нашей страны.

Общая теория менеджмента была обогащена за счет элементов концепции личностно ориентированного образования и концептуальных идей развития педагогических систем. Теория педагогического менеджмента получила личностную направленность и стала строиться на основе эффективного взаимодействия в системе «преподаватель–обучающийся», уважения, доверия, создания ситуации успеха. Предпосылками к такой управленческой деятельности преподавателя в образовательном процессе стали обновление характера работы образовательных учреждений, преодоление единообразия, администрирования, авторитаризма, формализма в развитии, обучении и воспитании, а также углубление процессов демократизации и гуманизации в обществе, создание благоприятных условий для развития личности обучающихся и каждого члена педагогического коллектива [Шамова 1992].

В работах таких исследователей, как В.Д. Белиловский, К.Я. Вазина, Ю.Н. Петрова, Р.Х. Шакуров, также утверждается педагогика сотрудничества и личностно ориентированный подход при организации обучения в парадигме педагогического менеджмента. Это объясняется тем, что децентрализация управления, обеспечение большей свободы для обучающихся и преподавателей приводит к демократизации учебно-воспитательного процесса. Р.Х. Шакуров определяет сотрудничество как «вид взаимодействия, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет» (в педагогике это педагогическая поддержка обучающихся в ходе осуществления деятельности, направленной на достижение поставленных целей) [Шакуров 1990].

Появление таких идей в теории педагогического менеджмента привело к появлению инновационных образовательных учреждений, в которых преобладал демократический стиль руководства. Важную роль также стало играть ситуационное управление, то есть принятие решений в каждой конкретной ситуации, гибкое управление, целью которого является быстрая перестройка работы организации с наименьшими потерями.

Ситуационный подход в педагогическом менеджменте развивался в трех направлениях: изучение образовательной ситуации для определения важных текущих проблем (В.С. Лазарев, М.М. Поташник); проверка ценности полученных результатов управления в новых образовательных условиях (В.С. Решетько); прогнозирование дальнейшего развития педагогических систем при помощи анализа отдельных педагогических ситуаций (Н.В. Кухарев, Г.В. Савельев).

Довольно подробную разработку теория педагогического менеджмента получила в коллективной работе К.Я. Вазиной, Ю.Н. Петрова, В.Д. Белиловского «Педагогический менеджмент». Данные авторы выделяют два уровня управления: руководителя образовательной организации и педагога. Данные исследователи утверждают необходимость адекватного управления на обоих уровнях, что становится возможным при условии следования следующим принципам:

- непрерывное развитие коллектива как основная цель управления;
- признание неповторимости, уникальности личности и обеспечение свободы личности;
- направленность управления снизу вверх, поощрение инициативы;
- создание гармоничных отношений в коллективе и организация развивающего пространства для обучающихся [Вазина и др. 1991].

Как видим, упомянутые выше авторы выделяют как объект управления в педагогическом менеджменте или образовательное учреждение как сложную социальную систему, или образовательный процесс. Вторая трактовка более подробно представлена у В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева,

Е.Н. Шиянова. Данные авторы также выделили подсистемы управления, которые включают в себя целостный педагогический процесс, классно-урочную систему, систему воспитательной работы, систему эстетического воспитания обучающихся, систему профориентационной работы и др. [Сластенин, Исаев, Шиянов 2007].

Новые акценты в данной области педагогической мысли появились в XXI веке. Педагогический менеджмент стал широко трактоваться как средство оптимизации образовательного процесса в учебных заведениях различного уровня, что можно видеть в работах Л.В. Качан [2006], В.В. Коряпиной [2004], В.И. Кочеткова [2002], В.А. Шевченко [2003] и др.

Применительно к учреждениям высшего профессионального образования речь идет о педагогическом менеджменте, учитывающем особенности социального заказа и модели выпускника, так как требования к университетскому образованию в области подготовки выпускников постоянно возрастают. Учитывая рыночные реалии и современную образовательную политику, стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе представляется жизненно важным процессом комплексного моделирования и гибкого реагирования со стороны университета. Общая теория менеджмента и теория педагогического менеджмента становятся основой для создания различных моделей и практических рекомендаций по управлению образовательной деятельностью в вузе (Г.Г. Агаджанов, О.В. Колношенко, И.В. Кольчик, А.Н. Худин). Так, А.Н. Худин рассматривает системное стратегическое управление университетом как неперемutable условие для устойчивого развития образовательного процесса в университете, а также для изменения организационной культуры вуза и ориентации на многовекторное развитие человеческого потенциала его сотрудников [Худин 2008].

И.В. Кольчик также рассматривает стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе как неперемutable условие обеспечения непрерывного устойчивого развития высших учебных заведений в современных условиях и предлагает свою модель данного процесса [Кольчик 2008].

Исследования Г.Г. Агаджанова и О.В. Колношенко посвящены повышению эффективности педагогического менеджмента в образовательном процессе военных вузов и стоят в одном ряду со многими работами, в которых уточняется понятие педагогического менеджмента в конкретных образовательных условиях [Агаджанов 2005, Колношенко 2008].

Возросший интерес исследователей к педагогическому менеджменту в вузе объясняется современными требованиями к модели выпускника. Для субъектов образовательного процесса важными становятся способности разбираться в сложных системах, находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующую потребностям учебную информацию, применять знания из разных областей для решения профессионально ориентированных задач и т.д. Требования к результатам освоения основных образовательных программ заключаются в том, что выпускник должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями, что невозможно без рационального управления образовательным процессом.

Согласно современной трактовке, педагогический менеджмент представляет собой обеспечение целенаправленного, сознательного взаимодействия участников целостного педагогического процесса «на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [Шамова 2006]. Развертывание такой программы педагогического менеджмента достигается посредством выполнения таких действий, как педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль и регулирование. Современная теория менеджмента сохраняет и усиливает личностную направленность, что означает подлинное уважение между участниками педагогического взаимодействия, дифференциацию обучения и создание благоприятного микроклимата.

Обобщив различные подходы к определению сущности педагогического менеджмента, мы приходим к выводу, что на современном этапе данное понятие включает в себя ряд компонентов в зависимости от особенностей объекта управления в различных теориях:

- педагогический менеджмент – это теория управления в образовательной организации (В.И. Загвязинский, Л.Е. Капто, М.М. Поташник и др.);
- педагогический менеджмент – это система управления образовательной организацией, обеспечивающая поиск стратегических путей дальнейшего развития и принятие ситуационных решений (Б.С. Гершунский, С.В. Лазарев, Е.В. Яковлев и др.);
- педагогический менеджмент – это управление педагогической деятельностью (А.М. Моисеев, В.П. Симонов и др.);
- педагогический менеджмент – это система принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленная на повышение эффективности их функционирования и дальнейшее развитие (Н.В. Кузьмина, Е.Ю. Никитина и др.);
- педагогический менеджмент – это обеспечение организованного взаимодействия участников целостного педагогического процесса с целью достижения оптимального результата (Т.М. Давыденко, В.П. Сергеева, Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова и др.).

Мы видим, что на данном этапе развития теории педагогического менеджмента наиболее разработанными аспектами остаются особенности управления образовательной организацией, педагогической деятельностью и управление участниками педагогического процесса. Однако, учитывая особенности формирования интегративного знания, представляется целесообразным использовать потенциал педагогического менеджмента и с целью управления формированием личностных качеств обучающихся, что является новым элементом данной теории.

Организация образовательного процесса в парадигме педагогического менеджмента заключается в оптимальном сочетании принципов социального управления и педагогических принципов, в применении адекватных задачам инструментально-методических средств управления и в поэтапном построении учебного процесса, целью которого в данном случае является целостное знание, непосредственно затрагивающее мировоззрение, профессиональную

позицию и активность студентов. Педагогический менеджмент обеспечивает органическую целостность содержания, принципов, методов, форм обучения, а также разумное комбинирование элементов различных концепций и направлений, позволяющих создать необходимые для формирования личностных качеств общепедагогические и методические условия. При таком управлении преподаватель также получает возможность влиять на уровень познавательной активности студентов, их мотивацию, способность и готовность добывать новое знание, применять его в академической и практической деятельности. Направляя академическую деятельность студентов и отслеживая ее результативность, менеджер педагогического процесса сопровождает его постоянным мониторингом в изменении уровня предметной подготовки обучающихся и их личностных качеств. Эффективный педагог-менеджер обеспечивает студентам пространство для проявления личной активности и совершенствования своего профессионального Я, а также предоставляет студентам постоянно усложняющиеся траектории для самостоятельной и аудиторной работы в рамках проблемного обучения, индивидуальных практикумов, игровых и дискуссионных методик.

С учетом выделенных аспектов понимания менеджмента и специфики данного исследования дадим следующее определение понятию «педагогический менеджмент»: это управленческая деятельность преподавателя, направленная на достижение целей развития личности будущего специалиста, а также комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления целостным педагогическим процессом, направленных на его оптимизацию.

Педагогический менеджмент в данной трактовке открывает новые перспективы в процессе профессиональной подготовки выпускников и позволяет более эффективно организовать данный процесс. Использование новых подходов в организации учебного процесса и изменение позиции педагога позволяет реализовать такое управление процессом обучения, сущностью которого является ориентация на изменение личностных характеристик обуча-

ющихся и глубокое проникновение в их когнитивные процессы. Вне зависимости от того, какую именно комплексную подготовку студентов стремится осуществить преподаватель – а в ракурсе данной работы такая подготовка связана с формированием интегративного знания студентов – педагогический менеджмент становится действенной концептуальной схемой для достижения высоких образовательных результатов.

Педагогический менеджмент как средство формирования интегративного знания выполняет следующие функции:

- информационно-аналитическую,
- мотивационно-целевую,
- планово-прогностическую,
- организационно-исполнительскую,
- контрольно-диагностическую.

Данные функции управления были раскрыты в рамках концепции устойчивого развития образовательного процесса (УРОП) в университете, однако представляется целесообразным выделить аналогичные функции педагогического менеджмента в процессе формирования интегративного знания студентов на следующих основаниях. Согласно исследованию А.Н. Худина, развитие управленческих систем университета обусловлено поддержанием полисубъектного диалога, имеющего рефлексивно-развивающий характер. Осуществление этого принципа на уровне взаимодействия преподавателя и обучающихся становится возможным при создании образовательной среды, способствующей стимулированию творческой активности, максимальной самоорганизации и самореализации преподавателей и студентов [Худин 2008].

Управление формированием интегративного знания может рассматриваться как часть процесса полисубъектного управления в университете, при котором авторская система управления будет регламентировать особенности процесса передачи содержания иноязычного образования студентам с опорой на необходимое дидактическое обеспечение. В таком случае функции педагогического менеджмента в процессе формирования интегративно-

го знания будут следующими: обеспечение преподавателя необходимой информацией относительно уровня сформированности компонентов интегративного знания (информационно-аналитическая функция), реализация целеполагания на различных этапах формирования интегративного знания и поддержание мотивации обучающихся на высоком уровне (мотивационно-целевая функция); обеспечения оптимального планирования аудиторной и внеаудиторной работы студентов и прогнозирование ее результатов (плано-прогностическая функция), а также результативности процесса реализации запланированных видов учебно-практической деятельности студентов (организационно-исполнительская функция), проведение планомерного контроля и необходимой корректировки хода освоения студентами содержания дисциплины (контрольно-диагностическая функция).

Ценность педагогического менеджмента заключается в том, что он позволяет отойти от запаздывающего исправления недостатков после изучения соответствия между поставленными целями и полученными результатами. Корректное управление процессом обучения постоянно ориентировано на итоговую цель и непрерывную корректировку способов ее достижения [Шамова 1991]. В связи с этим мы говорим об обратной связи в процессе обучения, так как она является неременным условием оптимальной корректировки учебного процесса. Не только мониторинг преподавателя, но и непосредственная реакция и пожелания обучающихся делают работу над курсом максимально эффективной. Необходимость обратной связи обусловлена и тем, что педагогический менеджмент утверждает индивидуальный подход как ведущий в организации процесса обучения.

Центральные положения педагогического менеджмента тесно связаны с личностно-деятельностным подходом в обучении, что предполагает обеспечение комфортной образовательной среды, уважение к каждому субъекту педагогического процесса, создание ситуации успеха для каждого обучающегося. Эффективное управление образовательным процессом несводимо к только к контролю и коррекции, но включает в себя также оказание всесторонней по-

мощи и содействия обучающимся в развитии их способностей и устранении недостатков в их подготовке, искреннее участие в проблемах и трудностях студентов, уважительное отношение к их позиции, стремление сформировать у обучающихся чувство уверенности в достижении результатов.

Педагогический менеджмент обладает высокой эффективностью при создании обстановки сотрудничества и творчества, когда студенты максимально мотивированы на проявление самостоятельности, на решение поставленных преподавателем задач, что позволяет активизировать деятельность обучающихся и добиться большей ее результативности. Данные положения очень важны при формировании интегративного знания обучающихся, так как данный процесс тесно связан с воздействием на личностные качества студентов. В ходе планомерной совместной деятельности педагога и студента, которая опирается на индивидуальные особенности личности обучающихся и на уровень их подготовленности, у преподавателя появляется возможность оказывать устойчивое положительное влияние на активность, мотивацию, личностную заинтересованность студентов.

С позиций педагогического менеджмента деятельность преподавателя представляется как непрерывная цепь разрешения постоянных противоречий между формализмом и творчеством в каждом управленческом аспекте, в каждом управленческом воздействии на обучающихся. Функциональная деятельность педагога в чем-то аналогична деятельности управленца, но более конкретизирована, приближена непосредственно к группе обучающихся как к важному компоненту инновационного процесса обучения. Каждый преподаватель является одновременно менеджером, имеющим целью управления поддержку функционирования малых групп и отдельных обучающихся.

Управление и преподавательский процесс тесно связаны, ведь в системе российского образования нет специальных консультантов и менеджеров педагогического процесса. Такая взаимосвязь позволяет сделать курс обучения более открытым, дает возможность для его перестраивания в соответствии с пожеланиями и предложениями преподавателя и обучающихся [Ка-

луэ 1993: 86]. Соответственно, роль самих обучающихся в образовательном процессе также изменяется: они принимают на себя большую ответственность и активность в собственной образовательной деятельности. Для студентов важными становятся следующие их способности: разбираться в сложных семиотических системах, находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующий практическим потребностям материал из области разных дисциплин. Такая познавательная активность нового уровня способствует формированию интегративного знания студентов и воздействует на личность.

В парадигме педагогического менеджмента образовательный процесс становится более неформальным, демократическим и гибким за счет предоставления обучающемуся свободы выбора при выполнении учебных заданий, привлечения активных нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий; создания условий для творческой самостоятельной и коллективной деятельности; постоянного анализа и оценки индивидуальных способов учебной работы со стороны педагога-менеджера [Якиманская 1996].

Чем богаче образовательный процесс, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого обучающегося, опереться на них с учетом выявленных в процессе менеджмента интегративного знания интересов, склонностей и разнообразия субъективного опыта обучаемого. Такая организация педагогического процесса не только стимулирует формирование инструментальных знаний в структуре комплексного интегративного знания, но и ведет к росту активности и мотивированности студентов, вызывает у них стремление к непрерывному образованию и саморазвитию. В процессе коммуникации обучающиеся также получают возможность совершенствовать навыки ведения дискурса, применить свои профессионально ориентированные знания из различных областей и оценить информацию, поступающую от сокурсников.

Для успешного управления интегративным знанием студентов педагог проходит в своей управленческой деятельности следующие этапы, выделенные нами с опорой на исследование И.С. Якиманской:

- усвоение и конкретизация совместно с обучающимися целей и задач обучения, исходя из диагностики степени обученности студентов, их мотивированности и направленности деятельности;

- конкретизация содержания интегративного знания с учетом специфических особенностей как отдельных обучающихся, так и конкретной студенческой группы;

- планирование и прогнозирование учебной деятельности по формированию интегративного знания;

- выбор оптимальных для конкретной ситуации средств, форм, методов аудиторной и внеаудиторной работы с учетом выявленных особенностей студентов;

- дидактическое взаимодействие преподавателя и студентов, нацеленное на многоплановое освоение материала и формирование личностных качеств обучающихся;

- текущий контроль в системе мониторинга сформированности интегративного знания;

- рефлексия преподавателя и обучающихся по окончании определенного этапа процесса обучения;

- определение задач последующего цикла обучения [Якиманская 1996].

Успешность формирования интегративного знания у студентов зависит от того, какими педагогическими технологиями будет пользоваться преподаватель при выстраивании образовательного процесса.

Дидактический аспект формирования интегративного знания у студентов отражен в ряде научных работ, где речь идет об эффективной интеграции форм и методов обучения (коллективной, индивидуальной, работы в парах, малыми группами, традиционных и интерактивных методов), видов обучения (проблемного, репродуктивного, частично-поискового, исследовательского)

[Ивлева 2011]; о формировании интегративного знания на основе диалогического общения и культурологического подхода [Круглова 2009]; о проектировании многоуровневых заданий с учетом взаимосвязи элементов знаний естественно-научных и специальных дисциплин [Ручкина 2004]. Подготовка будущих специалистов в рамках указанных подходов приобретает более интенсивный характер и задействует различные стороны деятельности обучающихся. Студенты оказываются в таких учебных ситуациях, когда им необходимо применять навыки исследовательской работы, проводить комплексную оценку проблемы, активно взаимодействовать с другими обучающимися, что постоянно расширяет их интегративное знание.

Управление процессом формирования интегративного знания обучающихся реализуется не только посредством организации учебно-познавательной деятельности студентов и ее мониторинга, но и путем структурирования учебного материала. Корректно выстроенный учебный материал создает предпосылки для результативной работы преподавателя, управляющего интегративным знанием студентов. Основные задачи преподавателя при структурировании учебного материала в ходе формирования интегративного знания студентов следующие:

- 1) рационально и экономно структурировать учебный материал таким образом, чтобы он подлежал быстрому усвоению и долговременному хранению в памяти обучающихся;

- 2) заложить в данную структуру универсальные способы свертывания учебного материала для обеспечения дальнейшей обработки студентами непрерывно увеличивающегося потока научной информации;

- 3) сгруппировать и выстроить учебный материал так, чтобы осуществлялся возврат к ключевым научным понятиям в ходе изучения различных дисциплин и происходило насыщение этих понятий новыми смыслами;

- 4) уделить особое внимание проблемам, возникающим на стыках дисциплин;

5) предусмотреть использование связанных с материалом заданий межпредметного характера, требующих дополнительного привлечения знаний из различных дисциплин [Степанова-Быкова, Дулинец 2009].

Для создания оптимальной структуры учебного материала при формировании интегративного знания мы предлагаем следующую последовательность шагов: описание в рамках изучаемой дисциплины —> объяснение и выведение понятий —> установление связи с другими дисциплинами —> обогащение содержания понятий —> применение знаний при решении задач разного уровня сложности.

Работая над содержательным компонентом учебного процесса, преподаватель создает из элементов знания экономные, жесткие, стройные когнитивные конструкции, отражающие сущность и взаимосвязь процессов и явлений. Такие конструкции важны на начальном этапе формирования интегративного знания, так как студенты смогут обращаться к ним при решении междисциплинарных задач, устанавливая между ними связи, с легкостью вызывая их в памяти и оперируя ими. Опираясь на такие конструкции, студенты смогут критически отобрать дополнительный материал в ходе самостоятельного поиска.

При успешном формировании интегративного знания в познавательном процессе большую роль будет играть не только репродуцируемая информация, которую обучающиеся получают в готовом виде для дальнейшего воспроизведения, но и прогнозируемая информация, которую обучающиеся воссоздают на основе опережения детального изучения. На ознакомительно-ориентировочном уровне превалирует репродуцируемая информация и студентами усваиваются в готовом виде факты из области различных дисциплин, общенаучные, лингвистические и педагогические термины, а также языковые единицы. На понятийно-аналитическом уровне создаются предпосылки для образования сложных понятий, появляются связи с другими областями знания. На продуктивно-синтетическом уровне студенты овладевают междисциплинарными структурами знания и могут оперировать ими при ре-

шении задач творческого характера. Обладая структурированной междисциплинарной базой, студенты могут прогнозировать дальнейшее развертывание материала в рамках изучаемой дисциплины.

Целесообразность такой работы объясняется рядом психологических закономерностей и фактов, которые обуславливают ход и результативность педагогического процесса. Процесс установления межпредметных связей связан с определенными процессами в психике обучающегося. Они возникают в сознании студента только в результате его собственной психической активности. Таким образом, целесообразным является не передача репродуктивной информации, а вовлечение студентов в соответствующую деятельность по выведению нового знания, когда в ходе решения отдельных задач студенты будут обращаться к знаниям из различных областей и сами будут устанавливать межпредметные связи в ходе своей работы. Такое эффективное управление интегративным знанием будет связано с созданием ситуации успеха для студентов, с обогащением его мотивационной сферы, с непрерывным стимулированием личностного роста обучающихся.

В ходе традиционного обучения при поступлении новой информации студенты проходят следующие этапы:

- восприятие информации;
- ее осознание и осмысление;
- запоминание;
- обобщение и систематизация информации;
- ее применение [Хуторская 2002].

Для того чтобы полученная информация не оставалась разрозненной и невостребованной, каждый из этих этапов должен постепенно подводить студентов к интегративному знанию. Рассматривая сходные этапы в классификации М.В. Горшениной и Н.Е. Ларюшкиной, определим их специфику в ходе овладения студентами учебным материалом в русле интеграции [Горшенина, Ларюшкина 2011: 12]:

- понимание – это осмысленное восприятие новой для обучающегося

учебной информации (в данном случае мы говорим о первичной подготовке обучающегося к операциям с новым учебным материалом);

- опознание – это узнавание изучаемых объектов и явлений при их повторном восприятии или действий с ними, например, выделение изучаемого объекта из ряда воспринимаемых объектов (на данном этапе становится возможным проведение сравнительно-сопоставительного анализа сходных объектов, выявление соотношений между ними);

- воспроизведение – это точное извлечение усвоенной ранее информации либо ее применение в типовых ситуациях, то есть это этап решения типовых задач по усвоенному ранее образцу (как и опознание, воспроизведение имеет место на понятийно-аналитическом уровне формирования интегративного знания);

- применение – это самостоятельное воспроизведение и преобразование усвоенной информации при ее обсуждении и / или в ходе применения в разнообразных нетиповых ситуациях (на данном этапе обучающийся может также генерировать новую для него информацию об изучаемых объектах и операциях). Применение подводит нас к продуктивно-синтетическому уровню формирования интегративного знания. Обучающиеся, наиболее полно овладевшие новыми когнитивными структурами, используют их в творческой деятельности, создавая оригинальный продукт: методические разработки, собственные тексты на изучаемом языке, исследовательские проектные работы.

Включение полученной студентами информации в структуру интегративного знания становится возможным только после глубокого проникновения обучающихся в ее смысл. Для этого необходимы определенные логические умения (сравнивать, выделять главное, доказывать, опровергать), а также умения работать с информационными источниками. При подготовке материала преподаватель, будучи менеджером интегративного знания, максимально облегчает для студентов процесс понимания. Для этого материал представляется ясно и четко, разъясняется значение терминов и условных

обозначений. В ходе обсуждения преподаватель подводит студентов к пониманию скрытых смыслов суждений и анализу различных точек зрения на один и тот же вопрос. Активность обучающихся стимулируется посредством привлечения их к решению проблемных заданий разного вида.

Опираясь на представленный ранее материал, можно разделить процесс усвоения и понимания информации, предназначенной для включения в структуру интегративного знания, на три этапа:

- на первом этапе важно обеспечить нацеленность обучающихся на активное (продуктивное) усвоение и понимание информации и ее специальную организацию со стороны педагога, формирующего интегративное знание обучающегося;
- на втором этапе происходит формирование оптимальной структуры нового элемента знания и включение его в целостную систему;
- третий этап по своим целям и учебным возможностям можно отнести к поисковой деятельности, работе с информационными источниками, творческому применению знания [Резник 2000].

Педагог, будучи менеджером интегративного знания, должен иметь представление обо всем многообразии комплекса современных методов преподавания, возможностях педагогически целесообразного их сочетания. Также невозможно выстроить дидактический фундамент деятельности, направленной на успешное управление интегративным знанием, без глубокого освоения психологических основ процесса обучения, его организации и проведения.

Важнейшими позициями преподавателя при формировании интегративного знания обучающихся средствами педагогического менеджмента на уровне студенческой группы являются:

- обеспечение в процессе обучения не только определенного государственным стандартом уровня знаний, умений, но и саморазвития личности будущего специалиста, исходя из реальных учебных возможностей и выявленных индивидуальных особенностей;

- предоставление каждому студенту возможностей для самореализации в познании, самообразования, для проявления склонностей и интересов, для формирования и развития ценностных ориентаций и приобретения субъективного опыта;
- выбор содержания образования и организация его таким образом, чтобы студент мог осознать межпредметный характер профессионально ориентированного материала, вычленив основные сквозные понятия учебных дисциплин;
- использование широкой критериальной базы, которая позволяет учитывать не только уровень имеющихся знаний, приобретенных умений и навыков, но и динамику личностного роста.

Важная роль педагогического менеджмента в управлении учебным процессом заключается в том, что обучение приобретает субъект-субъектный, личностно-ориентированный характер. Педагогический менеджмент должен охватывать все компоненты учебного процесса и создавать условия для развития компетенций студентов. Педагогический менеджмент обеспечивает результативность учебно-практической деятельности обучающихся за счет повышения уровня их активности, рационального сочетания самостоятельной работы обучающихся и точного педагогического сопровождения. Педагогический менеджмент представляет преподавателю более совершенные организационные формы, обеспечивающие формирование интегративного знания студентов. Использование средств педагогического менеджмента на всех этапах формирования интегративного знания обучающихся позволяет преподавателю управлять учебной деятельностью студентов, контролировать, корректировать, модифицировать процесс достижения цели и сохранять высокий уровень мотивированности.

Таким образом, управлять интегративным знанием значит не только непрерывно отслеживать процесс обучения, вносить коррективы в познавательную деятельность обучающихся, отслеживать результаты по каждому компоненту и звену учебного процесса, но и формировать у студентов устой-

чивую мотивацию, навыки саморегуляции личности, стимулировать познавательную активность, задействовать процессы мышления и воображение студентов. Наиболее эффективной работа по формированию интегративного знания становится в том случае, если преподаватель, выступающий в роли менеджера учебного процесса, ставит своей целью постепенное изменение личностных характеристик обучающихся и качества их когнитивной деятельности посредством создания психологически комфортной образовательной среды.

1.3. Структурно-функциональная модель образовательного процесса по формированию интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента

Управляя процессом формирования интегративного знания студентов языковых факультетов, преподаватель должен учитывать все компоненты учебного процесса, обеспечивать взаимосвязь между элементами различных учебных дисциплин и создавать условия для развития профессиональных компетенций студентов. Дидактической основой для эффективного управления этим процессом является структурно-функциональная модель, которая представляет собой совокупность принципов построения педагогической деятельности, условий и критериев ее эффективности, а также этапов ее осуществления. Структурно-функциональная модель как мысленно представленная система, адекватно отображающая исследуемый объект педагогической действительности, позволяет выделить в объекте исследования наиболее существенные элементы [Сидоров 2013]. Создание модели и её изучение, теоретическая разработка оптимального управления этой моделью представляют собой необходимые шаги, предваряющие проверку гипотезы в реальных условиях педагогического процесса.

Разработанная нами структурно-функциональная модель основана на системном, интегративном, личностно-деятельностном, компетентностном и семиотическом подходах, что приводит нас к необходимости выявить наиболее характерные аспекты, влияющие на органичное управление целенаправленным процессом формирования интегративного знания.

Структурно-функциональная модель процесса формирования интегративного знания включает в себя шесть блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный и контрольно-результативный. Целевой блок данной модели включает в себя цель образовательного процесса и влияющие на нее факторы. Содержательный блок включает в себя компоненты интегративного знания, дисциплины интегративного характера и необходимые средства обучения. Методологический блок определяет основные методологические подходы и три группы взаимосвязанных принципов, которые направлены на обеспечение интегративного характера управления, организацию образовательного процесса в парадигме педагогического менеджмента и проектирование предметного содержания интегративного знания. Технологический блок разработанной модели регламентирует этапы работы преподавателя, управляющего образовательным процессом, и определяет методы формирования интегративного знания. Критериально-оценочный блок содержит критерии и показатели сформированности интегративного знания. Результативный блок модели отражает стадии сформированности интегративного знания (дифференциально-синтетическую и синтетическую) и достигнутые практические результаты образовательного процесса. Рассмотрим выделенные компоненты более подробно.

Целевой установкой структурно-функциональной модели является формирование в сознании студентов интегративной когнитивно-операциональной личностно значимой структуры, непосредственно влияющей на уровень компетентности будущего специалиста. Данная цель определяется такими **факторами**, как социальный заказ, специфика рынка тру-

да, современные тенденции в сфере образования, требования ФГОС ВО к содержанию профессиональной подготовки специалистов. Целевая установка модели определяет специфику **методологического блока**, который основывается на таких подходах, как системный, интегративный, личностно-деятельностный, компетентностный и семиотический. Также данный блок определяет группы взаимосвязанных **принципов**, среди которых: общие принципы управления формированием интегративного знания, принципы организации образовательного процесса в парадигме педагогического менеджмента и принципы проектирования предметного содержания интегративного знания.

Опираясь на работу «Основы социального управления» под редакцией В.И. Иванова [2001], мы выделяем следующие **общие принципы управления процессом формирования интегративного знания**.

Принцип необходимого разнообразия, согласно которому разнообразие методов, приемов и технологий в преподавании, мониторинге и контроле должно быть не меньше разнообразия управляемого объекта, то есть интегративного знания студентов, которое представляет собой сложный, многогранный продукт профессиональной подготовки. Так как процесс формирования интегративного знания является сложным объектом управления, то и преподаватель должен применять в своей работе разнообразные приемы управляющего воздействия, корректно интерпретировать результаты контроля различных видов и принимать дальнейшие управляющие решения. Для того чтобы обеспечить формирование комплексного интегративного знания студентов и постоянное развитие педагогического процесса в соответствии с заданной программой, необходимо проводить разносторонний мониторинг результатов работы и оперативно реагировать в соответствии с полученными данными. Данная информация должна быть полной и многогранной для того, чтобы позволить менеджеру подобрать корректные управляющие воздействия сообразно многоаспектному объекту управления [Афанасьев 1977]. Получив информацию о текущем уровне сформированности интегративного

знания студентов, менеджер педагогического процесса должен быть готов оперировать различными технологиями, выбирая наиболее оптимальные для соответствующего воздействия.

Принцип специализации управления предполагает, что управление любым процессом специфично и возможно лишь в том случае, если педагог-менеджер обладает необходимой квалификацией и способен проанализировать конкретные условия протекания данного процесса.

Эффективное управление процессами в образовании возможно только при высоком уровне профессионализма педагога, так как преподаватель должен быть готов использовать в своей работе знания разных профессиональных областей с целью их интеграции в управленческие проекты, программы и концепции. Следовательно, в данном случае мы говорим о решающем значении подготовки педагога к управлению комплексным процессом формирования интегративного знания. Именно преподаватель должен направлять весь арсенал средств и технологий к единой цели педагогического процесса.

Принцип интегративного управления требует создания единого управленческого процесса, включающего в себя различные действия преподавателя на разных уровнях и направлениях педагогического менеджмента. Интегрирующими факторами в педагогическом управлении служат цели и задачи образовательной организации, социальный заказ, интересы студентов и работодателей. Эти факторы требуют поддержания нормальной жизнедеятельности университета и его оперативного реагирования в соответствии с постоянными изменениями внутренней и внешней среды. Целью педагогического процесса в данном случае является формирование интегративного знания студентов, и именно на достижение этой цели должны быть направлены все управленческие решения внутри системы.

Одним из основополагающих принципов управления является **принцип экономии времени**, подразумевающий необходимость достижения поставленной цели с наименьшими временными потерями и затратами в области материальных, человеческих и финансовых ресурсов. Это становится

возможным при условии, если преподаватель быстро и корректно решает любые текущие вопросы в ходе управления учебным процессом, что своевременно позитивно сказывается на итоговом результате. Компетентность преподавателя как менеджера педагогического процесса оказывает решающее влияние на эффективность всего процесса, рациональность его функционирования и на качество получаемого продукта.

К числу основополагающих принципов в управлении интегративным знанием студентов мы относим также следующие **принципы организации образовательного процесса в парадигме педагогического менеджмента.**

Принцип единства воздействия всех методов управления подразумевает взаимную согласованность используемых преподавателем методов и технологий и направлен на поддержание целостности процесса формирования интегративного знания.

Принцип мотивации (стимулирования) учебно-практической работы занимает важное место в группе принципов организации образовательного процесса в парадигме педагогического менеджмента ввиду того, что процесс формирования многокомпонентной структуры интегративного знания будет эффективным лишь при условии, что студенты будут полноценно вовлечены в изучение дисциплины и будет постоянно совершенствоваться их мотивационная сфера.

Принцип ситуационного управления и оперативного реагирования связан с возможными незапланированными изменениями в ходе выполнения определенного вида работы или отклонениями в процессе формирования интегративного знания в целом. В таком случае преподаватель должен быть готов внести соответствующие изменения в образовательный процесс так быстро, как это потребуются для поддержания эффективности профессиональной подготовки студентов.

Принцип постоянной обратной связи определяет необходимость изучения результатов управленческих воздействий преподавателя на формирование интегративного знания студентов через постоянное отслеживание

динамики образовательных результатов и проведение различных видов контроля [Основы социального управления 2001].

Третья группа принципов управления формированием интегративного знания представлена **принципами проектирования содержания интегративного знания**, к которым относятся принцип минимизации, принцип межпредметных связей, принцип логического следования и принцип соответствия содержания интегративного знания характеру профессиональной деятельности обучающихся. Рассмотрим их подробнее.

Принцип минимизации содержания интегративного знания предполагает предоставление студентам достаточного, но не избыточного количества информации. Несмотря на объективную необходимость привлечения в процессе обучения элементов знания из области различных дисциплин, содержание интегративного знания не должно быть перегруженным, так как это нарушит его функциональность и затруднит обращение к нему при решении студентами профессиональных задач. Также в данном случае интегративное знание не будет отвечать требованиям прочности и гибкости, что противоречит нашим основным положениям.

Принцип межпредметных связей регламентирует отражение в содержании интегративного знания объективно существующих связей между подлежащими усвоению элементами различных дисциплин. Обеспечение реализации данного принципа становится возможным как при отборе текстовых и мультимедийных материалов интегративного характера, так и при использовании активных методов и приемов обучения, обеспечивающих перенос знаний и умений обучающихся из одной семиотической системы в другую.

Принцип логического следования в построении содержания интегративного знания предполагает последовательное развертывание материала в рамках изучаемой дисциплины, а также постепенное усложнение всей структуры интегративного знания в сознании обучающихся. Изучаемый материал должен иметь преимущество по отношению к усвоенным ранее элементам

знания, основываться на представленных ранее опорах и упражнениях. При формировании инструментального компонента интегративного знания принцип логического следования выражается в поэтапном развитии умений обучающихся – от базовых к более сложным и комплексным.

Принцип соответствия содержания интегративного знания характеру профессиональной деятельности обучающихся обусловлен тем, что наполнение компонентов интегративного знания напрямую зависит от того, какие требования предъявляются к выпускнику данной специальности, каким является предметное содержание подготовки студентов и т.д. Концепция интегративного знания как залога эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста является универсальной, однако ее эффективная реализация возможна лишь при моделировании специфического содержательного наполнения интегративного знания, которое будет включать в себя знания, умения, личностные характеристики, необходимые для профессионала в конкретной области.

Следует также отметить, что при работе над понятийно-фактическим компонентом интегративного знания педагог-менеджер прежде всего опирается на **общие педагогические принципы**: осознанности и активности, систематичности и последовательности, наглядности и индивидуализации. Принцип активности подразумевает высокую степень самостоятельности студентов, инициативность, творческое использование полученной информации и изученных языковых единиц. Принципы систематичности и последовательности изложения материала связаны с необходимостью создания оптимальной структуры учебного материала, дидактических единиц усвоения. Принцип наглядности сохраняет свое значение при формировании интегративного знания, так как привлечение видеофильмов, графиков, фотографий обеспечивает более полное представление об изучаемых явлениях, способствует повышению высокой мотивации обучающихся, снимает трудности в обучении. Принцип индивидуализации реализуется в том, что преподаватель подбирает информацию, удовлетворяющую запросам ее конкретного потре-

бителя – обучающегося, подбирает задания разного уровня сложности с учетом уровня обученности конкретного студента.

Таким образом, представленные выше группы принципов тесно связаны с общими принципами дидактики и социального управления, однако имеют уточненный характер, что приводит их в соответствие с главной целью – формирование интегративного знания студентов языковых специальностей. Данные принципы составляют систему идей, которыми руководствуется преподаватель в своей деятельности по управлению процессом формирования интегративного знания студентов, а также определяют ряд требований к специфике образовательного процесса, учебно-практической деятельности студентов и их взаимодействия с преподавателем. Система принципов управления процессом формирования интегративного знания представлена на схеме (см. Рис. 5).

Все выделенные нами принципы являются руководящими положениями для преподавателя, управляющего образовательным процессом, при этом ряд принципов обладает также ярко выраженной направленностью на учебно-практическую деятельность студентов.



Рис. 4. Система принципов управления процессом формирования интегративного знания студентов

Система принципов формирования интегративного знания дает основание для уточнения **содержательного блока** модели, который включает в себя компоненты интегративного знания (понятийно-фактический, инструментальный и личностно-регулятивный компоненты), дисциплины интегративного характера и средства обучения. Данная структурно-функциональная модель ориентирована на формирование интегративного знания в рамках таких дисциплин, как практический курс иностранного языка, лингводидактика, психолингвистика, теория межкультурной коммуникации, история языка, теория языка, методика преподавания иностранных языков. Содержание этих дисциплин имеет множество стержневых понятий и должно преподаваться во взаимосвязи для достижения оптимального наполнения структуры интегративного знания студентов языковых факультетов. Преподаватель, реализующий языковую подготовку по данной модели, обращается к следующим **средствам обучения**: интеллект-картам, текстам интегративного характера, оценочным картам, заданиям по контролю сформированности всех видов речевой деятельности, заданиям на педагогическое моделирование и коммуникативную интеграцию, индивидуализированной самостоятельной работе студентов и т.д.

Технологический блок разработанной модели регламентирует этапы работы преподавателя, управляющего образовательным процессом, и определяет методы формирования интегративного знания. При формировании интегративного знания преподаватель проходит через три **этапа** дидактической работы: ознакомительно-организационный, интегративно-деятельностный и контрольно-регулирующий. Первый этап связан с определением состава группы обучающихся, подбором средств обучения, первичной подачей материала, подлежащего усвоению. Второй этап является фазой активного преобразования материала в ходе решения учебно-практических задач. На контрольно-регулирующем этапе преподаватель проводит мониторинг формирования интегративного знания по выделенным ранее критериям, что обеспечивает обратную связь, отражает изменения в компетентности студентов и в случае необхо-

димости задает параметры для коррекционной деятельности со стороны педагога-менеджера.

Эффективное управления процессом формирования интегративного знания становится возможным благодаря использованию следующих групп методов:

- диагностики исходного уровня знаний студентов;
- формирования компонентов интегративного знания;
- контроля сформированности интегративного знания на различных этапах процесса обучения.

К методам диагностики исходного уровня знаний студентов традиционно относят тестирование и фронтальный опрос, однако в соответствии с принципом необходимого разнообразия мы предлагаем дополнить данный метод элементами психодиагностики, что позволит преподавателю выяснить уровень познавательной активности обучающихся и их готовность использовать имеющиеся знания для решения профессионально ориентированных задач. Такая диагностика позволит менеджеру образовательного процесса получить наиболее полную информацию об управляемой системе и выстроить логику процесса формирования интегративного знания при работе с конкретной группой обучающихся.

Методы формирования компонентов интегративного знания включают в себя методы формирования понятийно-фактических знаний (частично-поисковое обучение, метод ХОБО), методы формирования инструментальных знаний (проблемное обучение, метод проектов, метод моделирования), методы формирования личностно-регулятивных знаний (дискуссионные методы, игровые методы, кейс-метод, метод коммуникативной интеграции). Для успешного формирования интегративного знания и его компонентов необходимо активизировать учебно-познавательную деятельность студентов на всех этапах образовательного процесса, что определяет необходимость привлечения активных групповых и индивидуальных методов обучения.

Методы формирования интегративного знания должны вести к целенаправленной активизации коммуникативных и познавательных процессов в учебной группе, следовательно, необходимо увеличить степень вовлеченности студентов в процессе обучения. Для достижения этой цели необходимо ограничить использование репродуктивного метода на раннем этапе формирования интегративного знания. Понятийно-фактический компонент интегративного знания студентов языковых факультетов следует формировать в рамках частично-поискового обучения, а также посредством проблемного изложения материала. Усвоение базовых научных и языковых знаний в таком случае будет иметь продуктивный характер и большую личностную значимость для обучающихся.

Познавательная активность студентов будет выше в том случае, если обучающиеся под руководством преподавателя будут вести поиск решения поставленных познавательных задач, а не воспроизводить готовые знания. Преподаватель как менеджер интегративного знания поэтапно направляет и контролирует эвристическую деятельность, осуществляемую студентами. В случае, если возникает необходимость подачи лекционного материала исключительно со стороны преподавателя, изложению материала также должна предшествовать постановка проблемы, решение которой пытались найти ученые, представляющие различные концепции. В таком случае студенты смогут проследить исторические этапы и логику научного поиска, исследовать источники научного знания.

При работе над понятийно-фактическим компонентом интегративного знания также возможно привлечение метода ХОБО, предложенного чешским ученым М. Бораком (см.: [Котикова 2009]). Метод ХОБО позволяет обеспечить преемственность между лекциями, самостоятельной работой и активным обсуждением главных проблем, раскрываемых в изучаемой теме. Заранее изучая литературу, обучающиеся анализируют ее проблематику и составляют сжатые доклады по 1–2 проблемам, что позволяет провести в аудитории групповую дискуссию и сопоставить различные мнения по проблеме. Преимущество дан-

ного метода заключается в том, что студенты учатся кратко выражать мысли, работать в коллективе, учитывать мнения других и оказываются активно вовлечены в процесс производства нового для них знания.

После вводного по теме занятия перед обучающимися ставится 3–6 проблем, призванных направить исследовательскую деятельность обучающихся в конкретном направлении. Каждый обучающийся анализирует информацию из различных источников по данной проблеме, а также разрабатывает ее практическое решение. Обучающиеся сдают свои разработки в сжатом письменном виде в назначенный срок преподавателю или иному ведущему, который готовит групповую дискуссию. Таким образом, изучаемый материал приобретает новое для обучающихся звучание и значение, так как усвоенные теоретические положения разрабатываются студентами самостоятельно и затем проходят защиту в ходе групповой дискуссии. Метод ХОБО дает существенные предпосылки и к формированию инструментальных знаний студентов, так как он стимулирует развитие многих ключевых компетенций обучающихся, например, готовность к самообразованию, способность вести академический дискурс, способность логически верно выстраивать свою письменную речь и т.д.

В парадигме педагогического менеджмента метод ХОБО приобретает новое звучание, поскольку он способствует децентрализации управления в образовательном процессе, увеличивает долю самостоятельной поисковой деятельности студентов, принимает различные точки зрения как имеющие право на существование.

Различные варианты проблемного обучения занимают важное место при формировании инструментальных знаний студентов. Проблемное обучение способствует повышению профессиональной квалификации будущих специалистов, так как студенты сталкиваются с необходимостью анализа и практического решения различных проблем. Для решения поставленной задачи обучающиеся прибегают к знаниям, полученным при изучении ими разных дисциплин, анализируют проблему с разных сторон, а также получают возможность для реализации своего потенциала. Обучаясь по данному

методу, студенты получают не только теоретические знания, но и практические навыки по работе с информацией, важные для развития компетенций обучающихся. Мы предлагаем использовать проблемное обучение как для индивидуальной, так и для групповой работы. В зависимости от того, какое воздействие является необходимым для управляемой системы, преподаватель может предложить студентам решить проблему во время мозгового штурма и таким образом простимулировать командную работу коллектива обучающихся или же предложить студентам индивидуальные задания разного уровня сложности с учетом их уровня обученности. Также при формировании интегративного знания важным является выбор таких проблемных ситуаций, которые требуют от студентов максимального использования всех имеющихся у них знаний и навыков, вне зависимости от той предметной области, в которой они были изначально получены.

Так как педагогический менеджмент подразумевает индивидуальный подход к каждому обучающемуся, для большей личностной интеграции знаний возможно применение метода индивидуальных практикумов, при котором студенты вовлечены в самостоятельную работу по заданию преподавателя, направляющего научный поиск. Целевое назначение индивидуальных практикумов заключается в развитии стиля учебной и научной деятельности, в пробуждении у студентов глубокого научного интереса к отдельным проблемам теории и практики и в активизации творческой деятельности обучающихся. Индивидуальные практикумы способствуют развитию таких личностных качеств студентов, как самоорганизованность и ответственность за результаты своего труда, что необходимо для формирования личностно-регулятивного компонента интегративного знания. Важным здесь является отсутствие формализма при выборе темы индивидуального практикума и его формы представления, так как традиционные рефераты и сообщения обладают низким мотивационным потенциалом. Эффективный менеджер интегративного знания должен иметь подборку научно-исследовательских и творческих заданий, тематика которых действительно заинтересует обучающихся.

Формирование личностно-регулятивного компонента интегративного знания студентов можно реализовать с помощью дискуссионных и игровых методов, а также кейс-метода. Дискуссионные методы, например, метод круглого стола, позволяют рассмотреть тему в различных аспектах и проанализировать позиции и взгляды участников обсуждения. В данном формате работы студенты получают возможность защитить собственную точку зрения, что побуждает обучающихся проявить инициативу, самостоятельность и реализовать свободное, заинтересованное общение. Кроме того, студенты убеждаются на практике в важности проявления толерантного отношения и уважения к аргументированной позиции других участников дискурса. Предпочтительным является вариант, при котором дискуссию направляет один из обучающихся, так как в этом случае наиболее полно реализуется принцип децентрализации в управлении, однако преподаватель оставляет за собой право на ситуационное управление в случае необходимости. Следует отметить, что метод дискуссии будет эффективным только при должной подготовке и постоянном мониторинге со стороны преподавателя. В зависимости от того, насколько сформировано интегративное знание студентов, преподавателю необходимо рассчитать долю самостоятельной деятельности студентов в организации дискуссии для ее успешного проведения и предоставить студентам необходимую помощь и опоры.

Также преподаватель должен проанализировать активность студентов на предыдущих подобных занятиях и выявить тех обучающихся, чье участие в дискуссии было минимальным в силу личностных характеристик и / или уровня обученности. Так как педагогический менеджмент предполагает создание комфортной среды для каждого обучающегося, таким студентам можно предложить дополнительное посильное задание, результаты работы над которым будут представлены в ходе дискуссии, что позволит таким студентам максимально проявить себя и реализовать свой потенциал.

Игровые методы также стимулируют активное участие студентов в учебном процессе и способствуют интеграции знаний. Деловые и имитационные иг-

ры моделируют реальные жизненные ситуации и вовлекают студентов в их решение. Освоение профессиональных ролей ведет к формированию активной позиции будущего специалиста, его профессиональных ценностей и ориентаций, приводит студентов к необходимости применять знания из области различных дисциплин для решения нестандартных проблем.

В рамках игровых методов студенты могут почувствовать себя на месте преподавателя, представить себя в роли педагога, решающего текущие профессиональные задачи, разрешающего возникающие конфликты.

Участие в имитационных играх позволяет студентам осознать важность профессиональной этики и убедиться в необходимости ее соблюдения для успешной работы в сфере образования. Так как в данном случае морально-этические положения не насаждаются извне, а логичным образом дополняют путь решения конфликта в игровой ситуации, использование такого метода является важным для развития личностно-регулятивного компонента интегративного знания. Однако при использовании данного метода преподавателю необходимо следить за микроклиматом в группе и распределять роли в соответствии с личностными особенностями обучающихся. Поскольку некоторые студенты могут испытывать неловкость при участии в такой форме проведения занятия, на первом этапе к драматизации профессиональной ситуации следует привлечь наиболее активных студентов, а затем, опираясь на данный образец, к работе подключатся и остальные обучающиеся.

Интеграция знаний студентов становится возможной и при применении кейс-метода, при котором студенты анализируют реальные проблемные ситуации (от англ. case – «случай»). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией. Работа над проблемной ситуацией актуализирует целый комплекс знаний, которые необходимо применить при разрешении данной проблемы. Кейс-метод, как и многие другие проблемные технологии, представляет собой сложную систему, в которую интегрированы такие методы познания, как моделирование, систем-

ный анализ, мысленный эксперимент, описание. Кейс-метод стимулирует позитивное отношение к занятиям со стороны студентов и обеспечивает освоение теоретических положений и овладение приемами практического использования материала [Двуличанская 2011].

При работе с кейсом у обучающихся формируется инструментальный компонент интегративного знания, так как студенты развивают свое умение решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, вести переговоры.

Одним из эффективных методов формирования интегративного знания студентов является метод моделирования. Успешное формирование инструментального компонента интегративного знания становится возможным лишь в том случае, если студенты практикуются в создании дидактических материалов и планировании фрагментов урока, то есть вырабатывают умения переработки текстов, создания упражнений для учащихся определенной возрастной группы, проведения того или иного вида учебной работы и т.д. Подобные виды работы также способствуют интеграции знаний, входящих в понятийно-фактический компонент, так как лингвистические, педагогические и методические знания становятся основой для эффективного проведения учебно-практической деятельности.

Разрабатывая собственные дидактические материалы в рамках образовательного процесса, студенты учатся адаптировать тексты для конкретной группы учащихся, выбирать природосообразные способы подачи и закрепления нового материала, управлять работой группы учащихся и реагировать на незапланированные отклонения в ходе урока.

Для создания учебной ситуации, наиболее приближенной к ходу урока, преподаватель может заранее подготовить карточки для студентов, выполняющих роль учащихся, таким образом, что часть студентов будет представлять невнимательных, неуспевающих и/или слишком активных учеников. Такая форма аудиторной работы создает атмосферу игры и вовлекает обучающихся в ход занятия, но при этом обладает высоким уровнем сложности для выпол-

няющего роль учителя. Целесообразным является регулярное использование такого вида работы при презентации фрагмента урока одним из обучающихся, таким образом, после цикла занятий каждый из студентов сможет составить свое представление о трудностях, возникающих в ходе урока, и приблизиться к состоянию психологической готовности к профессиональному труду.

Несмотря на то что описанные выше методы обладают большим потенциалом при управлении интегративным знанием студентов языковых факультетов, они не являются достаточными для полноценного формирования многокомпонентной структуры знания. В связи с этим мы предлагаем использовать разработанный нами метод коммуникативной интеграции.

Метод коммуникативной интеграции в образовании – это метод, ориентирующий на объединение ранее разобщенных компонентов знаний в единое целое с целью формирования коммуникативных компетенций. Данный метод позволяет сформировать у студентов интегративное знание и нацелен на развитие аналитического подхода к изучаемому материалу, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения, так как интегративное знание ориентировано на творческую рефлексивно-оценочную и конструктивную деятельность. Метод коммуникативной интеграции заключается в том, что после освоения тематического блока знаний и умений в ходе изучения иностранного языка студентам следует предоставить возможность составить устное или письменное высказывание, требующее творческой переработки полученного знания в соответствии с новой коммуникативной ситуацией.

Применение данного метода стимулирует развитие ключевых компетенций будущих специалистов в сфере профессионального общения, способствует развитию различных типов мышления, а также поддерживает высокий уровень мотивации обучающихся. Для достижения высокой эффективности данного метода преподавателю не следует ограничиваться стандартными заданиями по составлению монологов и написанию эссе, так как данные виды речевой деятельности не полностью отвечают критерию творчества. Преподаватель сможет достигнуть оптимальных результатов, предлагая студентам необычные коммуни-

кативные задачи, выполнение которых потребует создания отзывов, статей, рецензий, буклетов, лекций, видеофильмов или их сопровождения, проектов образовательных документов и т.д.

Данный метод способствует развитию всех компонентов интегративного знания, так как студенты основываются на знаниях, полученных при изучении различных дисциплин, составляют и редактируют тексты заданного содержания, работают с дополнительными источниками в сети Интернет, а также развернуто выражают свою позицию по определенной проблеме (в случае написания статьи, рецензии, отзыва) или формируют целостное восприятие предмета речи у реципиента (в случае создания буклета, презентации видеофильма, проведения фрагмента лекции).

Студенты используют свою способность к переносу знаний в таких условиях, когда они получают возможность максимально раскрыть себя в новой ситуации общения и применить полученную подготовку для успешного выполнения сложной учебно-практической задачи. Данный метод также позволяет реализовать личностную направленность обучения, так как помогает создать ситуацию успеха, при которой основное внимание уделяется продукту творческой деятельности обучающихся.

Следующий, **критериально-оценочный, блок** модели направлен на определение сформированности интегративного знания и содержит необходимые для этого критерии и показатели.

Критериями и показателями сформированности интегративного знания у студентов являются информационно-понятийный критерий (когнитивные показатели: глубина, полнота и прочность знаний), операционально-деятельностный критерий (деятельностные показатели: способность к переносу знаний из одной системы в другую, способность решать комплексные профессионально-ориентированные учебные задачи), личностно-регулятивный критерий (мотивационные показатели: способность осуществлять саморегуляцию при получении, коррекции и модификации знания, осознание себя как будущего специалиста). Использование данных критериев и показателей позволяет выявить стадии

сформированности интегративного знания и достигнутые практические результаты моделируемого образовательного процесса, что является содержанием **результативного блока** модели. В ходе образовательного процесса формирующееся в сознании студентов интегративное знание проходит через две стадии сформированности: дифференциально-синтетическую (формирование внепредметного знания) и синтетическую (формирование межпредметных теоретических обобщений).

Конечным результатом такого профессионального иноязычного образования является существенный прирост по всем выделенным ранее показателям, а именно появление новых когнитивных связей в содержании профессионального иноязычного образования (по когнитивным показателям); умение решать комплексные междисциплинарные учебные задачи, умение адаптировать свою профессиональную деятельность, умение преобразовывать материал в соответствии с задачей (по деятельностным показателям); высокий уровень саморегуляции и мотивации, психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности и потребность в профессиональной самореализации (по мотивационным показателям).

Эффективность реализации и моделирования процесса формирования интегративного знания студентов напрямую зависит от обеспечения комплекса необходимых дидактических **условий** обучения, а именно интегративности педагогического процесса, стимулирования мотивации и самомотивации обучающихся, соответствия дидактического содержания интегративному характеру дисциплины, реализации специальной технологии обучения, изменения характера умственной деятельности студентов, вовлечения их в творческую и поисковую деятельность.

Разработанная нами структурно-функциональная модель процесса формирования интегративного знания студентов языковых специальностей наглядно представлена на рисунке 5.



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель процесса формирования интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов

Предлагаемая структурно-функциональная модель сочетает в себе принципы дидактики и социального управления, что позволяет преподавателю наиболее эффективно организовать процесс формирования интегративного знания студентов, а также задает базовые условия для обеспечения его результативности. Структурно-функциональная модель является прообразом практической системы обучения студентов языковых факультетов вузов, графическим отображением целенаправленного образовательного процесса. Данная модель является методологическим ориентиром построения и реализации процесса формирования интегративного знания студентов в вузовской практике.

Выводы по главе 1

Этапы диссертационного исследования, посвященные разработке актуальной концепции интегративного знания в парадигме педагогического менеджмента на основе существующего отечественного и зарубежного научного опыта, привели нас к следующим результатам:

1. При выявлении сущности интегративного знания студентов языковых факультетов мы рассмотрели данное понятие как особый интегративный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых общенаучных, педагогических, методических и лингвистических знаний из области различных учебных дисциплин. Компонентами интегративного знания являются понятийно-фактические знания (общенаучные, педагогические, методические, лингвистические), инструментальные знания (знания, необходимые для поиска и обработки информации, научно-исследовательской, методической работы, развития речевой профессиональной культуры и т.д.) и личностно-регулятивные знания (знание способов саморегуляции и самомотивации, особенностей своей будущей профессиональной деятельности и регулирующих ее нравственных установок). Формирование и развитие данных компонентов интегративного знания напрямую

соотносится с требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке ФГОС ВО.

2. Накопленный на данный момент научный опыт позволяет трактовать педагогический менеджмент многоаспектно как теорию управления образовательной организацией, педагогическими системами и целостным педагогическим процессом, однако педагогический менеджмент также способен обеспечить эффективное управление процессом формирования личностных качеств студентов, профессионального самосознания и мировоззрения обучающихся.

Таким образом, в рамках данного исследования мы приходим к трактовке педагогического менеджмента как управленческой деятельности преподавателя, направленной на достижение целей развития личности будущего специалиста, а также комплекса принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления целостным педагогическим процессом, направленных на его оптимизацию. Эффективность процесса формирования интегративного знания обеспечивается за счет целостного управления со стороны преподавателя, которое заключается в поэтапной организации учебно-познавательной деятельности студентов, мониторинге результатов и корректировке способов достижения цели, а также оказании всестороннего содействия в развитии способностей обучающихся, создании комфортного микроклимата в группе и стимулирования познавательной активности студентов.

3. Для обеспечения эффективности процесса управления формированием интегративного знания студентов нами была разработана структурно-функциональная модель, которая включает в себя шесть блоков: целевой блок (факторы и соответствующая им цель образовательного процесса), методологический блок (методологические подходы, лежащие в основе модели, а также система принципов формирования интегративного знания), содержательный блок (компоненты интегративного знания, дисциплины интегративного характера и необходимые средства обучения), технологический блок

(этапы дидактической работы преподавателя и методы формирования интегративного знания), критериально-оценочный блок (критерии и показатели сформированности интегративного знания) и результативный блок (стадии сформированности интегративного знания и результат педагогического воздействия). Эффективность реализации и моделирования процесса формирования интегративного знания студентов также напрямую зависит от обеспечения необходимых дидактических условий (интегративности педагогического процесса, стимулирования мотивации и самомотивации обучающихся, соответствия дидактического содержания интегративному характеру дисциплины, реализации специальной технологии обучения, изменения характера умственной деятельности студентов, вовлечения студентов в творческую и поисковую деятельность).

Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ИНТЕГРАТИВНОГО ЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

2.1. Технология формирования интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования интегративного знания студентов является отображением комплексного процесса, направленного на объединение разобщенных дидактических компонентов и усиление их личностной значимости для обучающихся. Реализация данного педагогического процесса и управление интегративным знанием на каждом этапе обучения становятся возможными благодаря тщательно выстроенной методической работе преподавателя, руководствующегося основополагающими принципами структурно-функциональной модели.

Технология формирования интегративного знания студентов представляет собой структурно-функциональный комплекс, имеющий этапное строение (см. Рис. 6). Рассмотрим данную технологию более подробно и раскроем ключевые положения, связанные с реализацией структурно-функциональной модели формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов.

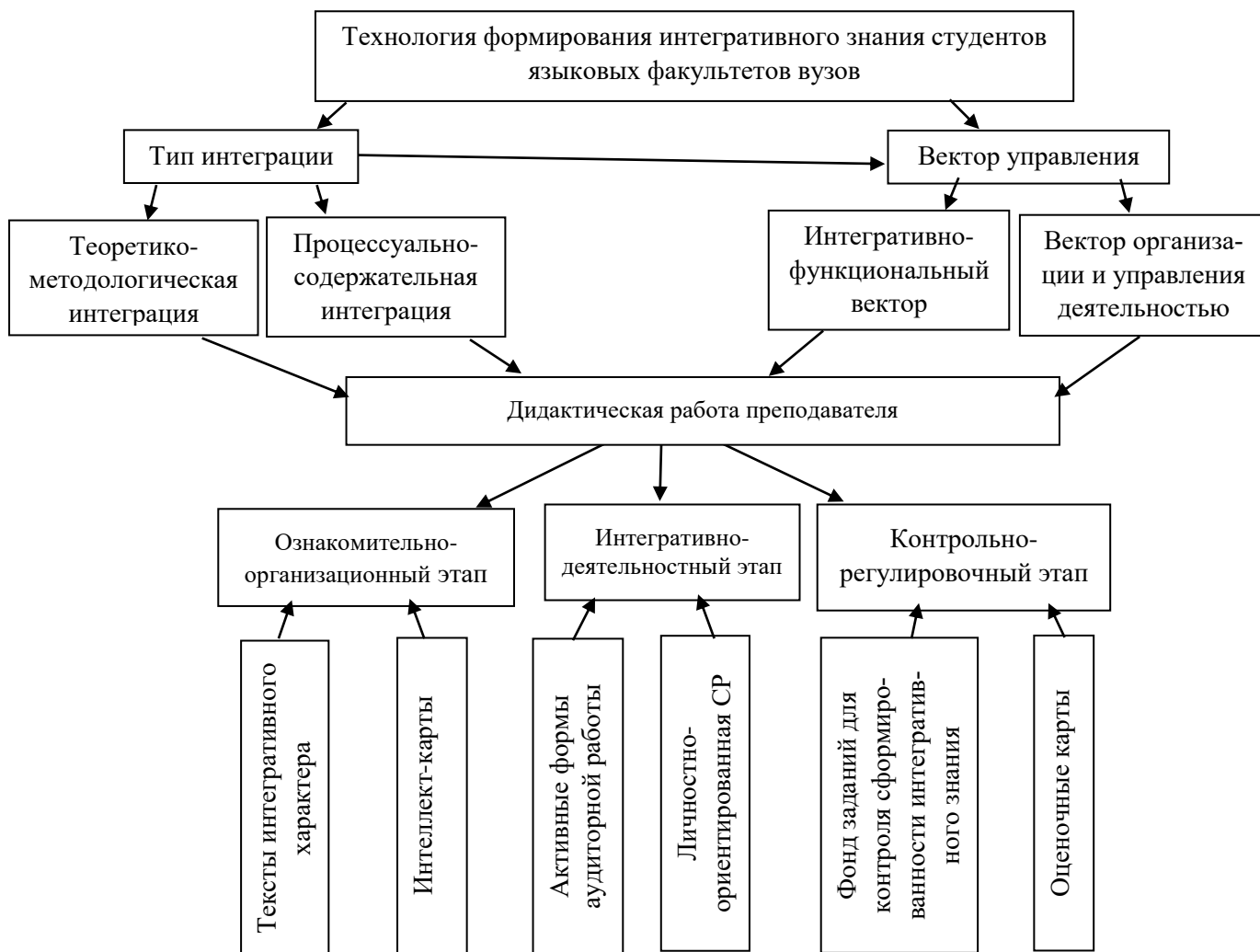


Рисунок 6. Структура технологии формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов

При реализации структурно-функциональной модели формирования интегративного знания, которая направлена на развитие всех компонентов интегративного знания студентов, на повышение эффективности комплексного образовательного процесса и взаимосвязанную деятельность всех участников процесса обучения, преподавателю необходимо обеспечить интеграцию на теоретико-методологическом и процессуально-содержательном уровнях. Раскроем более подробно сущность двух типов интеграции, которые являются функциональными элементами описываемой технологии.

Под *теоретико-методологической* интеграцией мы понимаем обеспечение взаимной согласованности и единой целевой направленности общих

методологических положений управления интегративным знанием. Управленческий процесс может быть действительно единым лишь в том случае, если философские основания и теоретические предпосылки, благодаря которым его реализация стала возможной, будут создавать необходимую базу для интеграции знаний. В основе реализации процесса теоретико-методологической интеграции лежат положения о целостности различных сфер деятельности обучающегося и интегративных свойствах ведущих познавательных процессов психики человека, включая восприятие, память и мышление.

Теоретико-методологическая интеграция реализуется при соблюдении принципов формирования интегративного знания, которые получили более полное отражение в структурно-функциональной модели. Данные принципы обусловили такие требования, как целостный характер управленческих воздействий различного уровня (принцип интегративного управления), постоянное совершенствование и необходимое усложнение педагогического менеджмента интегративного обучения (принцип специализации управления), рациональный подбор обучающих технологий с целью формирования интегративного знания, расчет интенсивности и насыщенности аудиторных занятий и внеаудиторной работы студентов (принцип экономии времени), наличие вариативной базы оценочных средств и способов контроля с целью получения информации об объекте управления (принцип необходимого разнообразия).

Под процессуально-содержательной интеграцией мы понимаем повышение интегративного потенциала материалов изучаемых дисциплин, а также форм освоения и применения знаний. Интеграция на процессуально-содержательном уровне становится возможной при соблюдении следующих требований:

- обеспечение выхода содержания предметного обучения на междисциплинарный уровень;

- направленность на развитие личностных смыслов, мотивации и познавательной активности субъектов обучения и создание гуманной образовательной среды, сочетающей единоначалие и коллегиальность управления;
- оптимальное соответствие используемых технологий и форм работы главной цели обучения и текущего уровня подготовки студентов;
- задействование ресурсов мышления и воображения студентов с целью решения академических и профессиональных задач с элементами креативной деятельности;
- постоянное поддержание обратной связи в процессе обучения и оперативное осуществление ситуационного управления с учетом сложившейся образовательной ситуации.

Процессуально-содержательная интеграция предусматривает построение процесса обучения, ориентированного на учет потенциальной интеграции элементов получаемого знания в более крупные когнитивные структуры и развитие профессиональных компетенций студентов. Данный вид интеграции определяет управленческий характер последовательной деятельности преподавателя по практической реализации структурно-функциональной модели формирования интегративного знания студентов языковых специальностей. Процессуально-содержательная интеграция становится возможной только в сочетании с теоретико-методологической интеграцией. Теоретико-методологическая интеграция обеспечивает научность управления, постоянное обновление содержание интегративного знания, совершенствование методов управления личностными качествами обучающихся. Процессуально-содержательная интеграция регулирует практику работы преподавателя, выбор форм организации аудиторных и внеаудиторных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, отбор и организацию элементов в структуре интегративного знания.

При обеспечении процессуально-содержательной интеграции преподаватель осуществляет управление, которое направлено по двум векторам: интегративно-функциональному и вектору организации и управления деятель-

ностью. Интегративно-функциональный вектор подразумевает формирование интегративного знания на основе интеграции содержания ведущих дисциплин и реализуется за счет подбора и организации материалов, подлежащих анализу и освоению. Управление интегративным знанием станет возможным лишь в том случае, если содержание учебного курса будет предварительно пересмотрено преподавателем с целью выявления потенциала с точки зрения установления междисциплинарных связей и обеспечения наиболее полного выхода материалов курса в практическую, исследовательскую и творческую деятельность. Объектом управления по второму вектору является деятельность обучающихся. В данном направлении преподаватель с максимальной полнотой продумывает организацию форм аудиторной и внеаудиторной работы студентов и затем регулирует ход их проведения, соотнося достигнутые результаты с заданной целью всего комплексного педагогического воздействия – сформировать интегративное знание.

Управление интегративным знанием через управление деятельностью становится возможно благодаря процессам интериоризации и экстериоризации. Интериоризация как переход от внешних действий к внутренним личностным структурам состоит в том, что эффективно разработанная и направляемая преподавателем учебная деятельность студентов ведет к изменению внутреннего плана сознания обучающихся, преобразует их культуру мышления, мировоззрение, повышает мотивацию и развивает эмоционально-оценочную сферу. Экстериоризация как переход внутренних процессов мышления в развернутые внешние предметно-чувственные действия [Современный философский словарь 1998: 350–351] представляет собой изменения в продуктивной деятельности обучающихся, которые преподаватель отслеживает средствами контроля и педагогического наблюдения, что позволяет ему определить степень сформированности интегративного знания. Активное участие в дискуссии, глубокое и логичное раскрытие вопроса, неформальный подход к выполнению индивидуального задания, быстрое реагирование в игровой ситуации служат показателями роста осознанности деятельности, лич-

ностной заинтересованности студентов и совершенствование их инструментальных и личностно-регулятивных знаний. Интериоризация и экстериоризация деятельности позволяют преподавателю оказывать воздействие на все компоненты интегративного знания и отслеживать эффективность этого воздействия для дальнейшей коррекции.

Технология формирования интегративного знания в курсе практики иностранного языка базируется на следующих механизмах: активизации процесса получения нового знания; самоопределении студента в контексте многопланового освоения учебного материала и взаимодействия с преподавателем и другими студентами; прослеживании междисциплинарных связей; раскрытии многофункциональности и адаптивности интегративного знания к конкретным задачам.

При практической реализации структурно-функциональной модели формирования интегративного знания все этапы дидактической работы преподавателя получают уточненное наполнение. Рассмотрим более подробно ознакомительно-организационный, интегративно-деятельностный и контрольно-регулирующий этапы работы преподавателя.

Ознакомительно-организационный этап является смыслообразующей фазой, во время которой студенты под руководством преподавателя рассматривают новый материал. На данном этапе целесообразно подавать новый материал с опорой на всевозможные междисциплинарные связи, имеющиеся общенаучные и специальные знания студентов, что помогает установить взаимосвязь между элементами знания и прошлым академическим и практическим опытом обучающихся. При изучении иностранного языка целесообразным является использование педагогических и методических знаний студентов, а также привлечение элементов анализа лексических и грамматических единиц, что выводит обучающихся на теоретический уровень и задействует их знания из курса теории языка, истории языка, общего языкознания и методики преподавания иностранных языков и культур.

Интегративно-функциональное управление на данном этапе в первую очередь реализуется через такой подбор текстов для изучения, чтобы их тематическая направленность и проблемное содержание стали стимулом к развитию не только понятийно-фактического знания, но и личностных установок будущего специалиста. Использование нетривиальных текстов для отработки навыков чтения устранит формальное отношение студентов с низким уровнем мотивации и создаст основу для дальнейшей дискуссии. Тексты педагогической и общественной тематики, имеющие современное звучание, могут быть приближены к формату кейс-метода, то есть могут описывать реальные жизненные ситуации, что расширит возможности послетекстового этапа работы, который будет включать в себя дискуссионные, игровые и аналитические задания. Формирование инструментального компонента интегративного знания на данном этапе реализуется благодаря совершенствованию навыков работы с информацией, а затем и навыков аргументирования и ведения дискуссии. При такой организации обучения происходит активная подача учебного материала на ситуативной основе, за счет чего активизируется причинная обусловленность деятельности, повышается рефлексия студентов и создаются все необходимые предпосылки для формирования разветвленной структуры интегративного знания.

Начиная с ознакомительно-организационного этапа методической работы, преподавателю следует внедрять в процесс подготовки студентов элементы частично-поискового обучения. При изучении грамматических явлений студентам необходимо дать возможность провести самостоятельный анализ примеров с использованием опорных вопросов, высказать свои предположения относительно характера тех или иных явлений, сходства и различий между представленными предложениями, а затем сделать выводы о рациональности выдвинутых предположений и объективно существующих особенностях языка. Данный способ работы более активный по сравнению с ее традиционной последовательностью, когда за объяснением правила идет рассмотрение образцов, а затем их объяснение.

При подаче нового лексического материала по определенной теме преподаватель может предложить студентам сгруппировать новые слова графически в интеллект-карту (mind map), что позволит структурировать новый материал для лучшего его усвоения, а также применить творческий потенциал студентов. Пример интеллект-карты по теме «Еда» представлен на Рисунке 7 (лексический материал по учебнику «Практический курс английского языка: 1 курс» под ред. В.Д. Аракина).

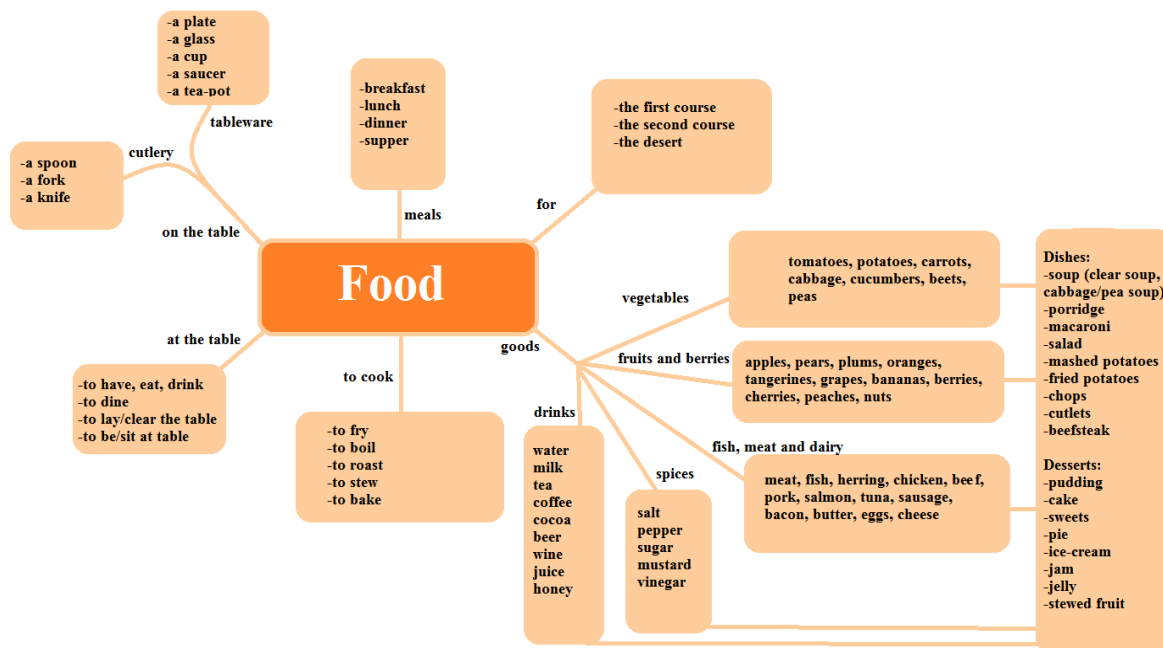


Рисунок 7. Интеллект-карта по теме «Еда»

В ходе работы над данным исследованием нами были разработаны дидактические материалы для формирования интегративного знания студентов языковых факультетов в рамках нескольких тем, изучаемых на первом и втором курсах обучения. Основой для определения лексических подборок послужили учебники «Практический курс английского языка: 1 курс» и «Практический курс английского языка: 2 курс» под редакцией В.Д. Аракина, которые на данный момент широко используются при подготовке студентов языковых факультетов. Каждый тематический блок данных разработок начинается с представления лексического материала и упражнений по его переработке. В большинстве случаев необходимую для усвоения лексику представ-

ляется возможным структурировать в интеллект-карту, что является более предпочтительным при формировании интегративного знания, чем подача лексики несколькими столбцами, которую мы видим в базовом учебнике «Практический курс английского языка: 1 курс» под ред. В.Д. Аракина. Порядок представления лексем также не всегда до конца логичен, что можно видеть в теме «Образование», изложенной в учебнике для второго курса. Для более эффективного усвоения информации и обеспечения опор при формировании понятийно-фактического компонента интегративного знания мы преобразовали тематическую лексику в интеллект-карты и предложили обучающимся ряд упражнений для формирования педагогических навыков и навыков системного мышления.

В первой из разработанных нами тем – «Еда и приемы пищи» – мы предоставили студентам готовую интеллект-карту как полностью сформированный разветвленный образец, однако затем мы предложили студентам добавить в данную интеллект-карту ряд новых слов, которые затем будут необходимы для более полного понимания текста. Такой вид задания стимулирует обучающихся к осознанию внутренних связей в представленной схеме и достраиванию схемы по такому же принципу. Задания по достраиванию интеллект-карты затем усложняются. В следующей теме, где интеллект-карта является слаборазветвленной, так как лексические единицы распределяются по четырем подтемам, мы предложили студентам самостоятельно заполнить три блока схемы, а затем предоставили обучающимся небольшой фрагмент текста, который содержит лексику, не отраженную в учебнике. Заданием к данному тексту является самостоятельный подбор тематической лексики для добавления еще одного блока к интеллект-карте. Такое задание способствует формированию не только понятийно-фактического, но и инструментального знания, так как дает возможность студентам потренироваться в дидактической работе с текстом, при которой обучающиеся самостоятельно выделяют лексические единицы, подлежащие усвоению. Подобные навыки потребуют-

ся студентам в их профессиональной деятельности при разработке дополнительных материалов к занятиям и при переработке текстов.

Еще одним заданием такой направленности является определение уровня сложности представленных лексических единиц. При работе с интеллект-картой по теме «Еда и приемы пищи» мы предлагаем студентам разделить составляющие ее лексические единицы на два уровня сложности: базовый и продвинутый, – а также предложить ряд единиц, которые может усвоить младший школьник. Также от студентов требуется предложить способ обучения лексике в такой профессиональной ситуации. Развернутого ответа в данном случае не требуется, так как студенты находятся на начальном уровне развития интегративного знания, однако подобный анализ создает предпосылки для установления связей между языковыми, методическими и педагогическими знаниями. Краткие ответы студентов помогут составить общий гипотетический план обучения лексике, а затем преподаватель при необходимости может обобщить все сказанное обучающимися и сделать небольшой вывод об их совместной работе.

На втором курсе обучения появляются возможности для использования более сложных заданий по работе с лексикой. При использовании интеллект-карт преподаватель может больше опираться на аналитические и исследовательские навыки студентов и предлагать обучающимся новые задания по достраиванию схем. При изучении темы «Образование» мы предлагаем студентам изучить интеллект-карту, содержащую многие британские и американские реалии, существующие в системе образования, а затем перестроить ее в соответствии с отечественной действительностью, то есть опустить все несоответствующее и добавить все необходимое. Такой вид работы требует опоры на личный опыт и знания по общей педагогике, а также обращения к справочным ресурсам при возникновении спорных вопросов. Выполнение этого задания побуждает студентов к разноплановой активности и способствует развитию у них навыков преобразования и поиска информации.

Другим примером интегративного задания по работе с лексикой является задание с иллюстрациями. Студентам предлагается выбрать одно из двух изображений, сопровождающих активную лексическую единицу, для того, чтобы использовать данный материал в преподавании лексики ученикам средней и/или старшей школы.

С одной стороны, такая работа способствует запоминанию лексики студентами, так как они получают подкрепление процесса запоминания в виде наглядности, что особенно важно для обучающихся со зрительным типом восприятия. С другой стороны, студенты учатся подбирать наиболее эффективный, точный и эмоциональный вариант для обеспечения наглядности на своих будущих уроках. Работа по обсуждению вариантов изображений проходит сначала на аудиторном занятии, где студенты делятся своими идеями по поводу того, почему определенные изображения кажутся им наиболее подходящими. Затем студенты подводят итог обсуждения (с помощью преподавателя, если это необходимо) и используют полученные навыки в самостоятельной работе при поиске иллюстраций к другим лексическим единицам из тематического набора.

Результаты поиска тестируются через успешное / неуспешное восприятие изображений и определение соответствующих лексических единиц со стороны других студентов и оцениваются на следующем занятии. Данное упражнение активизирует все компоненты интегративного знания и подкрепляет мотивацию студентов с низким уровнем обученности, так как они получают возможность подготовить интересные материалы к занятию, не сталкиваясь с языковым барьером. Тем не менее профессиональные навыки формируются у них на том же уровне, что и у студентов с более высокими образовательными результатами.

Следующий этап методической работы преподавателя, интегративно-деятельностный, представляет собой формирующую фазу, на которой происходит дальнейшее раскрытие потенциала пройденного материала, а также продолжается становление навыков, умений и профессиональных компетен-

ций студентов. На данном этапе происходит активное интегрирование полученных теоретических знаний в деятельность, появляются возможности для проведения занятий с использованием активных методов работы студентов. Интегративно-деятельностный этап управленческой деятельности преподавателя – менеджера интегративного знания является ключевым для формирования образовательных результатов.

Для реализации интегративно-деятельностного этапа преподавателю следует обратиться к различным активным формам работы со студентами, которые призваны обеспечить формирование практических навыков использования изучаемых языковых явлений с ориентацией на будущие профессиональные ситуации. При необходимости первичной автоматизации коммуникативных навыков студентов преподавателю следует использовать тренировочные упражнения, однако упражнения следующего уровня должны создать условия для самостоятельной работы студентов и для творческого применения полученных знаний на практике. Выполнение таких упражнений требует привлечения опыта, полученного и в ходе освоения других дисциплин, например, психолого-педагогического цикла. Мы считаем также, что при формировании языковых и междисциплинарных навыков и умений в процессе обучения студентов необходимо использовать упражнения, дифференцированные по степени сложности и предоставляющие обучающимся возможность выбора индивидуальной образовательной траектории.

На интегративно-деятельностном этапе методической работы преподаватель предоставляет субъектам обучения возможность совершенствовать навыки владения иностранным языком в процессе активного взаимодействия, делает обучение развивающим, продуктивным и творческим. Развитие речевых навыков в рамках данной парадигмы проходит через обсуждение проблемных вопросов по изучаемой теме, создание монологов и диалогов в рамках деловых игр.

Перспективным является привлечение кейс-метода на практикуме по иностранному языку. Примером использования данного метода может слу-

жить анализ реальных проблемных ситуаций и конфликтов при изучении языковых тем, связанных с образованием, общественными процессами, законодательством и т.д. Данный вид работы не только способствует большей вовлеченности студентов в процесс обучения, но и стимулирует развитие у них профессиональных компетенций.

Данные положения были реализованы нами при дальнейшей разработке авторских дидактических материалов. После работы с лексикой следующей ступенью в освоении содержания тематического модуля наших разработок является работа с текстом, которая традиционно включает в себя упражнения дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Упражнения дотекстового этапа предваряют непосредственную работу с текстом и заранее знакомят студентов с тематикой статьи, однако в данном случае основной целью данных упражнений является не просто подготовка студентов к восприятию текста, а создание условий для их самовыражения.

На данном этапе мы предлагаем студентам выразить свое мнение и прокомментировать мнения других обучающихся. Это позволяет совершенствовать коммуникативные навыки студентов и их способности к неподготовленной дискуссии, что становится возможным при предъявлении цитат или проблемных вопросов, связанных с темой текста. На первом курсе обучения такие задания могут также иметь информирующий характер. Так, высказывания известных людей о британской кухне подводят студентов и преподавателя к разговору о стереотипном восприятии данных культурных реалий, что расширяет фоновые страноведческие знания студентов.

Дальнейшая работа со статьей, однако, позволит студентам сформировать собственное мнение о необоснованности подобных стереотипов и об исторической обусловленности британской кухни. Данный когнитивный опыт является очень важным для формирования критического самостоятельного мышления у студентов и их корректного восприятия других культур.

Проблемные вопросы для обсуждения подобраны таким образом, чтобы максимально заинтересовать каждого студента и предоставить обучающимся возможность проявить активную позицию в ходе обучения.

Вопросы в рамках темы «Образование» на первом курсе обучения во многом основаны на личном опыте обучающихся, связанном с выбором профессии, предполагают составление небольших монологов о впечатлениях первокурсников, их проблемах и пожеланиях. Данное задание несет также важную нагрузку в плане управления процессом обучения, так как студенты высказывают свои предложения по совершенствованию их профессиональной подготовки, и преподавателю следует тщательно проанализировать эти идеи. Такая обратная связь позволяет преподавателю корректировать процесс обучения студентов не только по формальным показателям, но и с учетом пожеланий обучающихся, хотя, безусловно, критическая переработка данных идей остается обязанностью преподавателя.

На втором курсе характер проблемных вопросов и цитат меняется, так как растет профессиональное самосознание студентов и меняется уровень их обученности. Важным является обсуждение различных профессиональных мотивов, что представляется возможным с опорой на цитаты в рамках темы «Выбор профессии». Роль преподавателя в таком обсуждении заключается в скрытом управлении ходом дискуссии, подведении студентов к вопросам важности морального удовлетворения профессией, ответственного отношения к профессиональной деятельности, однако навязывание одного мнения как единственно верного неприемлемо. В случае если группа склоняется к выводам, не соответствующим задачам формирования личностно-регулятивного компонента интегративного знания, преподавателю следует признать право студентов на такую позицию, но позже продумать возможности использования дополнительных ресурсов проблемной тематики и возвращения к обсуждению данной темы.

Задания текстового этапа призваны проверить понимание текста и его структуры. При выполнении таких упражнений студентам требуется отве-

тить на вопросы, связанные с общим пониманием текста или с поиском конкретной информации. Также данные упражнения включают в себя задания, соответствующие формату международных экзаменов по английскому языку. Студентам предлагается подобрать заголовки к абзацам текста, вставить в него пропущенные предложения или установить соответствия между предложениями и отдельными аспектами, отраженными в тексте (например, определить, какому из упомянутых в тексте образовательных проектов соответствуют данные утверждения).

Перед студентами второго курса ставится задача самостоятельно подобрать заголовки к фрагментам текста (без выбора из предложенных вариантов), что требует от них умения выделять основную мысль и формулировать ее в лаконичной форме, типичной для подзаголовков статей. Эти виды заданий способствуют формированию универсальных навыков, важных для дальнейшего редактирования и составления текстов, так как они позволяют студентам глубже проникнуть в структуру статьи, определить основное и второстепенное в ее содержании. Данные упражнения предваряют упражнения на трансформацию текста, для выполнения которых обучающимся необходимо переработать материал в соответствии с профессиональной задачей. Например, при работе с текстом о британской кухне мы предлагаем студентам адаптировать статью таким образом, чтобы ее можно было использовать для расширения социокультурной компетенции учащихся 7–8 классов. Кроме необходимого упрощения статьи студенты также могут сопроводить ее сносками и пояснениями, подобными тем, что они встречают при работе с учебником, чтобы наличие незнакомых слов не помешало целостному восприятию текста. Такое задание становится важной практикой самостоятельного составления дидактических материалов и стимулирует развитие ключевых профессиональных компетенций студентов.

Другой вариант трансформации текста можно использовать при изучении темы «Выбор профессии». Статья из данного модуля содержит ряд рекомендаций для родителей, стремящихся облегчить выбор будущей профес-

сии для своих детей-подростков. После анализа содержания статьи студентам предлагается создать памятку для учителей, работающих в старших классах, с использованием данного текста. От обучающихся требуется немного изменить универсальные советы, принимая во внимание особенности школьного обучения, а также по возможности добавить свои идеи по профессиональному ориентированию.

Такой вид работы позволяет студентам взглянуть на ситуацию не с привычной точки зрения старшеклассника, выбирающего специальность, а с точки зрения специалиста, призванного обеспечить необходимое педагогическое сопровождение своим ученикам. Составление подобных материалов является важным не только для формирования инструментального компонента интегративного знания, но и для развития личностно-регулятивного компонента, подразумевающего осознанное выполнение студентами профессиональных задач и целостное восприятие себя как специалистов.

Поскольку используемые в разработках тексты имеют проблемный характер, то важным элементом послетекстового этапа является дискуссия. Обсуждение может как иметь неподготовленный характер (спонтанное выражение своего мнения и реакция на мнение других), так и проходить в рамках ролевого взаимодействия, когда общий план проведения «круглого стола» заранее обсуждается студентами и каждый действует, руководствуясь своей ролью. Примером ролевой игры в виде «круглого стола» может служить инсценировка телевизионной передачи о проблемах учителей, когда один студент выступает в роли ведущего, а остальные становятся приглашенными учителями, родителями, учащимися, представителями администрации и т.д.

Подготовка к «круглому столу» изначально может проходить с помощью преподавателя, но затем следует передать планирование полностью студентам, так как данный вид деятельности способствует развитию у них коммуникативных навыков и учит творчески работать в довольно большой группе. Тематика «круглых столов» такова, что студенты возвращаются к изученным ранее текстам и / или видеофрагментам (подобное задание можно вы-

полнять и после проведения аудирования) и выражают свое мнение в измененном формате. Исполнение своей роли требует от студентов соответствующего речевого оформления высказывания, что позволяет повысить на их уровень владения языком. В то же время смысловое наполнение высказывания позволяет рассмотреть проблему под новым углом зрения, так, как ее видит типичный представитель данной роли, что расширяет мировоззрение студентов и развивает их мыслительные способности. Кроме того, игровой характер такого взаимодействия оказывает положительное влияние на мотивацию студентов.

Еще одной формой проведения дискуссии на послетекстовом этапе может стать форма «дебатов». В данном случае студентам необходимо найти все возможные аргументы в поддержку заданной позиции и доказать несостоятельность доводов противоположной стороны. Такой вид работы мы предлагаем студентам после прочтения текста о трех программах поддержки первокурсников в университете Маунт Юнион в Огайо. Студенты делятся на три группы и стараются доказать, что именно их проект является наиболее эффективным, используя информацию из текста, свои собственные доводы, а также (на усмотрение преподавателя) дополнительную информацию с Интернет-страницы факультета по предоставленной им ссылке, так как текст содержит только базовое описание проектов. Такой вид работы помогает студентам научиться аргументировать свою позицию в заданных рамках, составлять убедительные высказывания по заранее определенной тематике, а также видеть положительные аспекты различных концепций, вне зависимости от своего личного отношения к ним.

При работе со студентами второго курса мы предлагаем использовать кейс-метод для более эффективного использования информации из текста и более глубокого проникновения в проблематику изучаемого модуля. Например, после изучения и проработки статьи по теме «Выбор профессии у подростков» студентам предлагается рассмотреть несколько проблемных случаев и предложить пути их разрешения. В данной учебной ситуации студенты

выступают в роли группы психологов, обсуждающих способы выхода их конфликта. Другим примером использования кейс-метода является обсуждение проблемных ситуаций, использованных автором статьи для иллюстрации неэффективного педагогического воздействия в школе. Так как автор не предлагает никакого варианта решения проблемы, то преподаватель может дать студентам задание разработать свой способ установления контакта с «проблемными» детьми. Использование кейс-метода на послетекстовом этапе обладает высокой эффективностью при формировании интегративного знания студентов благодаря тому, что они приобретают опыт решения профессионально ориентированных задач, используют все свои знания и личный опыт для поиска путей выхода из конфликта, что становится основой для их будущего профессионального успеха. Анализ проблемных ситуаций, связанных с педагогической деятельностью, позволяет студентам полнее осознать сущность их профессии, пересмотреть свое отношение к позиции учителя. Такие качественные изменения в сознании обучающихся позволяют повышать профессиональную мотивацию студентов и развивать личностно-регулятивный компонент их интегративного знания.

Послетекстовый этап работы с материалами модуля важен и для совершенствования навыков внеаудиторной работы студентов. В качестве домашнего задания преподаватель может предложить студентам составить полноценное монологическое высказывание, связанное с содержанием текста. После работы над упомянутым выше текстом о проектах для первокурсников студентам следует предложить подготовить выступление для студенческого совета, которое будет посвящено их собственной инициативе по поддержке студентов в их образовательной организации. Данное задание хорошо подходит для выполнения на первом году обучения, так как студенты будут основываться на личных впечатлениях и смогут составить монологи с ценным смысловым наполнением. Разработка собственной образовательной инициативы стимулирует активную позицию студентов в педагогическом процессе, повышает их заинтересованность в дисциплине «Практический

курс иностранного языка», а также развивает профессиональные речевые умения. При презентации подготовленных выступлений на следующем занятии целесообразно использовать оценочные карты, которые содержат такие критерии, как оригинальность проекта, убедительность его презентации, лексическое богатство речи, грамматическая правильность и корректное фонетическое оформление. По каждому критерию студент может набрать от нуля до пяти баллов, которые суммируются и фиксируются на доске или (при наличии технической возможности на компьютере) в файле Microsoft Excel, что позволит не только быстро определить победителя конкурса проектов, но и провести быструю статистическую обработку и графическое представление данных.

Такой способ оценивания работ дает студентам возможность получить ценный для профессиональной деятельности опыт выставления баллов, а также наглядно демонстрирует сильные и слабые стороны каждого обучающегося и группы в целом. Это дает важную информацию для преподавателя и студентов и позволяет совершенствовать процесс подготовки в соответствии с особенностями конкретной группы обучающихся. Кроме того, периодическое использование оценочных карт полнее задействует студентов в процесс обучения и становится способом реализации принципа сочетания централизации и децентрализации в управлении, так как студенты начинают сами выполнять контролирующую функцию, традиционно закрепленную за преподавателем.

В рамках разработанных нами тематических модулей на данном этапе мы также предлагаем студентам выполнение индивидуальных заданий, направленных на совершенствование навыков исследовательской деятельности. Такие задания требуют большего времени на подготовку, так как подразумевают самостоятельное получение и обработку информации по изучаемой теме. К данному виду заданий относится составление выступления с опорой на дополнительную литературу, изучение Интернет-источников, проведение опросов и т.д.

Заинтересовать студентов в таком виде работы можно в том случае, если преподаватель придаст заданиям новую нетривиальную трактовку в процессе управления и организации деятельности студентов. В модуле «Еда и приемы пищи» мы предлагаем студентам ознакомиться с книгой Линды Чивителло «Кухня и культура: история кулинарии и народов» и выбрать наиболее необычные фрагменты, посвященные формированию и развитию одной из культур. Затем полученную информацию студенты представляют на занятии в виде фрагмента лекции, выступая в роли преподавателя. Остальные обучающиеся могут задавать интересующие их вопросы, и говорящему необходимо корректно отреагировать на них вне зависимости от того, обладает ли он полной информацией для ответа. Использование элемента ролевой игры в ходе презентации результатов исследования повышает мотивацию студентов и оказывает положительное влияние на развитие их профессиональной культуры, так как игровая ситуация связана со сферой преподавания, а установка на поиск необычного при работе с книгой стимулирует познавательную активность обучающихся.

Примером индивидуальной работы с Интернет-источниками является задание, которое мы предлагаем после использования кейс-метода при обсуждении проблемных ситуаций из статьи, приведенной в теме «Образование» для второго курса. Задание заключается в том, что студент проводит самостоятельную поисковую деятельность в сети Интернет и определяет ряд сайтов, на которых подростки и / или их родители делятся своими проблемами с психологами и получают рекомендации. Такими ресурсами могут быть страницы форумов или разделы периодических изданий с колонкой вопросов читателей и ответов специалиста. Студенту необходимо отобрать ситуации, которые связаны с образованием, и составить небольшой отчет о наиболее типичных конфликтах, возникающих в школе. При обсуждении результатов исследования на занятии преподаватель привлекает к работе других обучающихся, предлагая им выразить свое мнение по поводу описанных конфликтов, поделиться своими впечатлениями и советами. Данный вид индивиду-

ального практикума предоставляет обучающемуся возможность применить знание языка при работе с современными материалами, погрузиться в языковую среду, осуществить сбор и анализ данных из различных источников и получить более полное представление о процессах, происходящих в школьной среде в других странах.

Студентам также можно предложить сбор информации о своем непосредственном окружении. При изучении темы «Выбор карьеры» один из обучающихся получает задание составить опросник для студентов группы, который направлен на получение более полного представления о взглядах обучающихся на профессиональное самоопределение. Опоры для составления и обработки анкеты студент может получить на индивидуальной консультации с преподавателем. После проведения опроса обучающиеся получают возможность ознакомиться с диаграммами и пройти этап рефлексии. В случае если результаты опроса показывают низкий уровень внутренней мотивации студентов и их зависимость от внешних факторов при выборе профессии, преподавателю следует направить ход обсуждения к данному аспекту и предложить студентам объяснить, почему именно внешние факторы часто оказываются ключевыми при выборе специальности. Результаты опроса являются ценной информацией относительно уровня сформированности профессиональной культуры и личностно-регулятивного компонента интегративного знания у обучающихся. Использование подобных исследований соответствует принципу необходимого разнообразия, входящему в число общих принципов управления интегративным знанием, так как этот вид работы становится дополнительным способом получения разносторонней обратной связи от сложной управляемой системы.

При организации самостоятельной работы студентов на интегративно-деятельностном этапе преподаватель может опираться не только на задания научно-исследовательского или проектного характера, но и на индивидуальные практикумы для обучающихся с использованием ИКТ. Для данного этапа методической работы мы разработали мультимедийное учебное пособие, представляющее собой комплекс для изучения тематического блока по линг-

вострановедению «География Британских островов». Изучение каждой отдельной темы с использованием данного пособия включает в себя следующие этапы: изучение теоретического материала; выполнение контрольных упражнений, направленных на проверку усвоения учебной информации; знакомство с дополнительными текстами и видеофрагментами по изучаемой теме и выполнение тренировочных упражнений, призванных проверить понимание звучащего и печатного текста; итоговый тест.

Данная программа предусматривает формирование у студентов навыков и умений индивидуальной работы и такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпов обучения зависит от индивидуальных особенностей обучаемых и уровня их обученности. По окончании изучения отдельной темы студентам предлагается подготовить творческое задание интегративного характера, для выполнения которого необходимо задействовать также навыки научно-исследовательской работы.

Так как составленные нами разработки направлены на развитие всех видов речевой деятельности студентов, следующим этапом изучения тематического модуля является работа с видеоресурсами, направленная на совершенствование навыков аудирования. Задания на понимание прослушанного текста могут быть распределены по этапам, сходным с этапами чтения, то есть мы используем упражнения, предваряющие просмотр видео, контролирующие собственно его понимание и развивающие проблематику видео в новых видах речевой деятельности. Перед просмотром видео по теме «Еда и приемы пищи» преподаватель может предложить студентам первого курса попробовать заранее определить верность / неверность утверждений о типичном английском завтраке, чтобы после просмотра определить справедливость высказанных предположений. В таком случае студенты активизируют свои знания по данной тематике еще до просмотра видеофрагмента, получают опоры для более полного понимания, у них повышается интерес к содержанию видеоматериала, так как обучающиеся стремятся узнать, насколько верными были их собственные догадки.

Более сложным вариантом задания до просмотра видео является развитие идей по тематике фрагмента. В модуле «Образование» для второго курса студентам ставится задача описать свое представление о типичной педагогической практике в школе и выразить собственное мнение о такой форме подготовки, используя предлагаемые незаконченные фразы, например, «Педагогическая практика в школе является ... опытом, потому что...» или «На мой взгляд, эффективность школьной практики...». Подобные задания делают весь процесс профессиональной подготовки более осознанным и меняют позицию обучающихся с пассивной на более активную и ответственную. Студенты начинают задумываться над тем, какие методические предпосылки лежат в основе их обучения, анализируют эффективность тех или иных приемов и форм работы, что в итоге повышает результативность научно-исследовательской работы обучающихся по педагогической тематике.

Для контроля понимания студентами содержания видеofрагменты целесообразно использовать следующие виды заданий: определение верности / неверности утверждений, установление отличий от предшествующего видеofрагмента, заполнение пропусков, расположение утверждений в порядке следования в видео, поиск ответов на вопросы, составление заметок и т.д. При использовании двух видеofрагментов для раскрытия темы преподаватель может использовать взаимосвязанные задания, например, сначала от студентов требуется расположить советы по выбору профессии в порядке их следования в видео, а затем самостоятельно продолжить список при просмотре второго видео, сделав необходимые заметки. Продуктивным является использование двух фрагментов разного стиля, что позволяет провести их сравнительный анализ после просмотра и проверки навыков аудирования.

В модуле «Выбор профессии» мы использовали запись профессионального консультанта, а затем перешли к видео, снятому студенткой для своих сверстников, которые испытывают затруднения при выборе будущей профессии. Эти материалы сняты в разной обстановке и представлены в разной манере. Это и требуется студентам выявить и прокомментировать с опo-

рой на предложенные им вопросы. Обучающимся необходимо также определить целевую аудиторию каждого видеофрагмента и сказать, какой материал им кажется более эффективным при работе со старшеклассниками и студентами. Ответ на последний вопрос данного задания требует от обучающихся подготовки общих рекомендаций для консультирующего персонала, направленных на установление лучшего контакта с молодыми людьми, что способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Такой анализ не только стимулирует аналитическое мышление студентов, но и углубляет их знания в области педагогической психологии, что важно для развития всех компонентов интегративного знания.

Задания на основе прослушанного текста имеют характер, сходный с теми, которые описаны выше для послетекстового этапа работы над статьей. Данный этап связан с выражением собственного мнения по заявленной проблеме и преобразованием информации, полученной из видеосюжета. Помимо дискуссионных и игровых методик, преподаватель может предложить студентам ранжирование утверждений в зависимости от того, насколько важными они представляются обучающимся. Заполнив пропуски в рекомендациях для первокурсников колледжа, студенты затем расставляют полученные советы в новом порядке и комментируют свой выбор. После этого преподаватель может предложить обучающимся разработать в парах свой вариант памятки для первокурсников их факультета, изменив и / или добавив рекомендации на свое усмотрение. Механизм действия таких видов работы при формировании интегративного знания студентов является сходным с механизмом действия описанного ранее послетекстового этапа.

Успешное осуществление представленных выше видов учебно-практической работы подводит преподавателя к необходимости проведения мониторинга достигнутых студентами образовательных результатов. Контрольно-регулирующий этап методической работы преподавателя включает в себя сочетание самоконтроля и контроля и требует проведения измерений уровня предметной подготовки студентов, а также диагностирования изме-

нений, касающихся логичности, глубины и осознанности их суждений. Для успешного осуществления данного этапа необходимо применить эффективные способы оценки учебной деятельности, отражающие динамику развития личностных качеств студентов. Подобное оценивание становится возможным благодаря использованию заданий разного формата и уровня сложности, а также оценочных карт. Оценочная карта позволяет студенту получить комплексную оценку его работы по нескольким критериям и определить направление своей дальнейшей работы посредством рефлексивной деятельности. Критерии оценивания монологического высказывания, диалогического высказывания, эссе и исследовательского проекта представлены в Таблице 5.

Эффективность оценивания динамики формирования интегративного знания студентов обеспечивается за счет привлечения метода коммуникативной интеграции на последнем этапе освоения тематического модуля, когда студентам необходимо создать собственный текст при выполнении творческого задания. Полнота и оригинальность данных работ позволяют преподавателю наиболее полно оценить изменения, происходящие в сложной структуре интегративного знания. Для анализа письменной речи целесообразно использовать задания, требующие написания текста различного формата: статья, рецензия на телепередачу, эссе-мнение, заметка для Интернет-страницы. Темы для написания статей и эссе подобраны таким образом, чтобы обучающиеся опирались на рассмотренные ранее вопросы, при необходимости использовали некоторые идеи и аргументы для доказательства своей позиции, представляя ее в новой законченной форме. Мониторинг навыков письма в данном случае тесно связан с уровнем сформированности общекультурных умений логично выстраивать текст, аргументировать свою позицию, что отражает состояние инструментального компонента интегративного знания. Возвращение к ключевым общественным, профессиональным, этическим проблемам при работе над письменным заданием также отражает достигнутые результаты в процессе формирования личностно-регулятивного компонента.

Примерные критерии оценивания работ различного вида

<i>Вид работы</i>	<i>Критерии</i>
Монологическое высказывание	<ul style="list-style-type: none"> - соответствие заданному формату высказывания - логичность организации высказывания - оригинальность смыслового наполнения - лексическое богатство речи - верность грамматического оформления - верность фонетического и интонационного оформления - соответствие высказывания параметрам публичного выступления (контакт со слушателями, минимальная зрительная опора на текст)
Диалогическое высказывание	<ul style="list-style-type: none"> - соответствие заданному формату высказывания - взаимодействие с собеседником - соблюдение речевого этикета и норм ведения дискуссии - лексическое богатство речи - верность грамматического оформления - верность фонетического и интонационного оформления
Эссе	<ul style="list-style-type: none"> - соответствие заданному формату высказывания - логичность организации письменного высказывания - оригинальность смыслового наполнения - лексическое богатство речи - верность грамматического оформления - соблюдение норм правописания и пунктуации
Исследовательский проект	<ul style="list-style-type: none"> - соответствие научного аппарата заявленной теме проекта - полнота содержания проекта - логичность изложения в работе - качество работы с источниками, библиографическая культура - оригинальность, практическая и / или интеллектуальная ценность полученного продукта - убедительность презентации проекта, раскрытие его сущности для слушателей

Последний блок тематического модуля направлен не только на отработку навыков письма и обобщение полученных знаний, но и на их креативное применение в новой ситуации. На данном этапе мы предлагаем студентам создать рекламные тексты к видеороликам без звукоряда, составить буклеты для абитуриентов своего факультета, снять собственный ролик по профорientации выпускников, разработать проект по изменению процесса профессиональной подготовки и т.д.

Эти задания дают студентам возможность реализовать свои творческие способности и использовать изучаемый язык в новой ситуации, что важно для поддержания мотивации обучающихся и развития их мышления. Боль-

шинство заданий этого типа носят профессионально ориентированный характер и направлены на развитие таких компетенций, как способность к разработке и реализации учебных и культурно-просветительских программ (ПК-1, ПК-14), способность взаимодействовать с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6), способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-4), способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4). Только анализ качества выполнения таких комплексных заданий позволяет преподавателю полностью оценить достигнутый студентами уровень интегративного знания, так как продуманное смысловое наполнение данных образовательных продуктов является непосредственным отражением внутреннего мира обучающихся и системы их профессиональных знаний и ориентиров.

В результате изучения каждого из разработанных нами модулей студенты приобретают знание интегративного характера. Более подробно компоненты сформированного интегративного знания представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Образовательные результаты, достигаемые при изучении тематических модулей

<i>Тема модуля</i>	<i>Понятийно-фактический компонент</i>	<i>Инструментальный компонент</i>	<i>Личностно-регулятивный компонент</i>
«Еда и приемы пищи»	-овладение лексическими единицами по теме; -овладение страноведческими знаниями об особенностях исторического развития британской кухни, существующих стереотипах, современном	-формирование умения адаптировать тексты и группировать по уровню сложности лексические единицы, а также создавать на их основе дидактические материалы; -формирование умения преобразовывать массивы слов в логичные наглядные схемы; -развитие умения выражать свою позицию, доказывая ее аргументами из текста / видеоресурса;	-формирование критического самостоятельного мышления у студентов и их корректного восприятия других культур; - расширение мировоззрения студентов и их мыслительных способностей; - повышение заинтересованности обу-

	<p>состоянии кулинарии и связанной с ней сферой услуг;</p> <p>-овладение знаниями о структуре такого вида письма, как рецензия;</p> <p>-расширение знаний из области возрастной психологии и методики при подаче лексического материала.</p>	<p>-развитие умения реферирования оригинальной литературы;</p> <p>-развитие навыков монологической речи, умения логично строить высказывание и представлять его аудитории;</p> <p>-развитие навыков диалогической речи и парной работы;</p> <p>-формирование навыков создания рекламных текстов на иностранном языке;</p> <p>-развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке.</p>	<p>чающихся в изучаемой дисциплине, стимулирование активной позиции в процессе обучения;</p> <p>-развитие навыков саморегуляции, совершенствование приемов планирования, выполнения и оценивания своей деятельности.</p>
<p>«Образование» (1 курс)</p>	<p>-овладение лексическими единицами по теме;</p> <p>-овладение страноведческими знаниями об особенностях студенческой жизни в колледжах США, существующих программах поддержки первокурсников;</p> <p>-овладение знаниями о структуре таких видов письма, как статья, памятка и буклет;</p> <p>-расширение знаний из области возрастной и педагогической психологии и социологии при работе с текстами.</p>	<p>-развитие умения создавать дидактические материалы для проверки качества усвоения лексических единиц;</p> <p>-развитие умения выделять ключевые лексические единицы из текста и преобразовывать их при составлении интеллектуальных карт;</p> <p>-развитие умения выражать свою позицию, доказывая ее аргументами из текста / видеоресурса;</p> <p>-формирование умения оценивания работы обучающегося по заданным критериям;</p> <p>-развитие навыков монологической речи, умения логично строить высказывание и представлять его аудитории;</p> <p>-развитие навыков ведения полемики и групповой работы;</p> <p>-формирование навыков создания текстов тематических буклетов на иностранном языке;</p> <p>-развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке.</p>	<p>-формирование готовности видеть положительные аспекты различных концепций вне зависимости от своего личного отношения к ним;</p> <p>-формирование критического самостоятельного мышления у студентов и корректного восприятия других культур;</p> <p>- расширение мировоззрения студентов и их мыслительных способностей;</p> <p>- повышение заинтересованности обучающихся в изучаемой дисциплине, стимулирование активной позиции в процессе обучения;</p> <p>-развитие навыков саморегуляции, совершенствование приемов планирования, выполнения и оценивания своей деятельности, а также деятельности других обучающихся с опорой на критериальную базу.</p>

«Выбор профессии»	<ul style="list-style-type: none"> -овладение лексическими единицами по теме; -расширение понятия «стиль речи»; -овладение знаниями о структуре такого вида письма, как заметка для Интернет-сайта; -расширение знаний из области возрастной и педагогической психологии, методики и социологии при подаче лексического материала, работе с текстами, ведении дискуссии, работе с кейсами, выполнении творческих заданий. 	<ul style="list-style-type: none"> -развитие умения создавать дидактические материалы для первичной отработки лексических единиц; -развитие умения выражать свою позицию, доказывая ее аргументами из текста / видеоресурса; -развитие умения трансформировать текст с учетом новой целевой аудитории; -развитие навыков монологической речи, умения логично строить высказывание и представлять его аудитории; -развитие навыков ведения дискуссии и ситуативного реагирования на высказывания других; -формирование умения разрешать проблемные ситуации профессионально-ориентированного характера; -формирование навыков стилистического анализа высказывания; -развитие навыков сбора и тематической обработки эмпирических данных; -формирование навыков создания текстов и собственных видеофрагментов на иностранном языке; -развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке. 	<ul style="list-style-type: none"> -формирование готовности обучающихся к осознанному выполнению профессиональных задач и целостному восприятию себя как специалиста; -формирование более полного осознания сущности профессии и позиции учителя; -формирование критического самостоятельного мышления у студентов и корректного восприятия других культур; - расширение мировоззрения студентов и их мыслительных способностей; - повышение заинтересованности обучающихся в изучаемой дисциплине, стимулирование активной позиции в процессе обучения; -развитие навыков саморегуляции, совершенствование приемов планирования, выполнения и оценивания своей деятельности, а также деятельности других обучающихся с опорой на критериальную базу.
«Образование» (2 курс)	<ul style="list-style-type: none"> -овладение лексическими единицами по теме; -овладение страноведческими знаниями о реалиях в сфере школьного и послешкольного образования США и современном состоянии педагогических кадров за рубежом; -овладение знаниями о структуре 	<ul style="list-style-type: none"> -развитие умения анализировать и преобразовывать представленные в интеллект-карте лексические единицы; -развитие умения выражать свою позицию, доказывая ее аргументами из текста / видеоресурса; -развитие умения анализировать структуру и содержание текста; -развитие навыков монологической речи, умения логично строить высказывание и представлять его аудитории; -развитие навыков ведения дис- 	<ul style="list-style-type: none"> -формирование готовности обучающихся к осознанному выполнению профессиональных задач и целостного восприятия себя как специалиста; -формирование более полного осознания сущности профессии и позиции учителя; -формирование критического самостоятельного мышления у студентов и корректного восприятия

	<p>таких видов письма, как эссе и короткий рассказ;</p> <p>-расширение знаний из области возрастной и педагогической психологии и социологии при работе с текстами, ведении дискуссии, работе с кейсами, выполнении творческих заданий.</p>	<p>куссии и ситуативного реагирования на высказывания других;</p> <p>-формирование умения разрешать проблемные ситуации профессионально-ориентированного характера;</p> <p>- применение знания языка при работе с современными материалами, осуществлении сбора и анализа данных из различных источников;</p> <p>-формирование навыка применения знания из различных дисциплин для разработки и защиты образовательных проектов;</p> <p>-развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке.</p>	<p>других культур;</p> <p>- расширение мировоззрения студентов и их мыслительных способностей;</p> <p>- повышение заинтересованности обучающихся в изучаемой дисциплине, стимулирование активной позиции в процессе обучения;</p> <p>-развитие навыков саморегуляции, совершенствование приемов планирования, выполнения и оценивания своей деятельности, а также деятельности других обучающихся с опорой на критериальную базу.</p>
--	---	---	---

Таким образом, в ходе управления процессом формирования интегративного знания студентов преподаватель опирается на указанные выше принципы, создает условия и использует соответствующие методы формирования интегративного знания, а также строит свою дидактическую работу в контексте конкретных учебных задач, управляет деятельностью обучающихся, направленной на решение поставленных задач, выбирает наиболее оптимальные активные способы получения, применения и оценивания знаний. Процесс формирования интегративного знания протекает наиболее успешно, если студенты вовлекаются в исследовательскую работу, участвуют в небольших групповых и индивидуальных проектах, дискуссиях и ролевых играх.

На продуктивно-синтетическом уровне формирования интегративного знания, когда студенты обладают высоким уровнем сформированности понятийно-фактического и инструментального компонентов знания, преподавателю следует предлагать студентам творческие и поисковые задания разных уровней сложности и разного характера. На каждом этапе работы педагог высшей школы контролирует и корректирует деятельность студентов с це-

лью поддержания у них высокой познавательной активности, а также уровня профессиональной продуктивности обучения в целом. Составленные нами методические разработки к практическому курсу иностранного языка являются основой для реализации принципов управления интегративным знанием в рамках выбранных нами тематических модулей. Для постоянного расширения границ интегративного знания построение всего педагогического процесса должно проходить в заданной парадигме, что обеспечит преподавателю неизменную эффективность в управлении результатами профессиональной подготовки студентов.

2.2. Дидактические условия формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента

Эффективное сопровождение формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов, которое реализуется с помощью описанной ранее технологии, становится возможным при обеспечении комплекса необходимых дидактических условий обучения. Опираясь теоретические основы интеграции и общепедагогические условия профессиональной языковой подготовки, а также учитывая специфику образовательного процесса, направленного на формирование интегративного знания, мы выделяем следующие ключевые дидактические условия:

- интегративность педагогического процесса,
- реализация специальной технологии обучения,
- соответствие дидактического содержания интегративному характеру дисциплины,
- вовлечение студентов в творческую и поисковую деятельность,
- изменение характера умственной деятельности студентов,
- стимулирование мотивации и самомотивации обучающихся.

Рассмотрим данные дидактические условия более подробно. Интегративность педагогического процесса, как едионаправленность различных элементов в образовании, обеспечивает координацию воздействия на когнитивную, эмоциональную, мотивационную, рефлексивную и деятельностную сферы индивидуальности обучающегося, что способствует удовлетворению потребностей личности в самоактуализации, гармонизации своего личностного и профессионального потенциала в ходе получения и применения нового знания, актуализации своих творческих, когнитивных и профессиональных особенностей. Такая едионаправленность процесса формирования интегративного знания обеспечивается преподавателем благодаря следующим механизмам:

- установлению связей между знаниями из различных дисциплин с целью формирования у студентов целостного восприятия своей предметной области, сферы применения своих знаний и уровня своей компетентности;

- более полной реализации потенциала учебных занятий с точки зрения его влияния на уровень мотивации студентов, их профессиональное самосознание и навыки саморегуляции;

- использованию форм организации учебно-практической деятельности, призванных уменьшить разрыв между образовательным процессом и будущей профессиональной деятельностью студентов, что обеспечивает взаимосвязь всех компонентов интегративного знания (понятийно-фактического, инструментального и личностно-регулятивного) и стимулирует развитие профессиональной направленности личности;

- соблюдению баланса между необходимостью обучать студента исследовать и развивать свои индивидуальные особенности, профессиональные склонности и одновременно овладевать технологией обучения и воспитания другого человека [Вьюнова 1999].

Интегративность педагогического процесса обеспечивает не только целостность предметной подготовки обучающихся, но и развитие студента как личности и профессионала, готовит его к дальнейшему саморазвитию,

успешному преодолению профессиональных трудностей, сохранению высокого уровня самомотивации, так как такой педагогический процесс направлен не только на передачу знаний и формирование умений, но и на решение задач познания и развития себя как целостной личности, а также на управление своей учебно-практической и профессиональной деятельностью.

Организация процесса формирования интегративного знания невозможна без реализации специальной технологии обучения, которая направлена на развитие способностей осваивать, применять и модифицировать новое знание в соответствии с учебной или профессиональной ситуацией. Данная технология подразумевает максимальное использование реальной ситуации обучения в целях личностного и профессионального роста, актуализацию творческого аспекта обучения в постановке задач, отборе содержания, организации индивидуальной и совместной деятельности студентов, направленность технологического процесса на открытие «нового», на овладение различными способами взаимодействия с собой, людьми, предметным миром, ситуацией в целом и адекватное (гибкое) применение их в последующем решении реальных личностных и профессиональных задач [Вьюнова 1999].

Практическое осуществление процесса формирования интегративного знания студентов требует управления как учебно-практической деятельностью студентов, так и непосредственным содержанием материалов, подлежащих усвоению. Конструирование дидактического содержания образовательного процесса является важным компонентом в работе преподавателя, который закладывает в учебные материалы проект образовательного процесса, учитывает специфику интегративного знания и соотносит с ним предметное содержание конкретной дисциплины. Начиная с этапа отбора, композиции и разработки учебного материала, преподаватель уже создает материальные основания для реализации структурно-функциональной модели интегративного знания. Конструирование дидактического содержания должно быть направлено на создание преподавателем специальной профессионально ориентированной обучающей среды, которая позволит управлять учебно-

практической деятельностью студентов при изучении конкретной дисциплины с целью формирования интегративного знания [Образцов, Косухин 2004].

При моделировании содержания образовательного процесса, направленного на формирование интегративного знания преподаватель руководствуется принципами проектирования содержания интегративного знания, отраженными в структурно-функциональной модели (принцип минимизации, принцип межпредметных связей, принцип логического следования и принцип соответствия содержания интегративного знания характеру профессиональной деятельности обучающихся), а также следующими общедидактическими принципами отбора содержания образования: наглядности, доступности и посильной трудности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, связи теории с практикой (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, М.Н. Скаткин). Соблюдение данных общедидактических принципов при моделировании содержания образовательного процесса создает условия для формирования всех компонентов интегративного знания, поскольку применение знаний в практической профессионально ориентированной деятельности и привлечение студентов к активному преобразованию и получению знаний обеспечивают положительную динамику в развитии умений и навыков обучающихся, стимулируют их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс. Данные принципы определяют основные критерии отбора дидактического содержания образовательного процесса, направленного на формирование интегративного знания студентов языковых специальностей. К указанным критериям относятся следующие:

- отражение в материале достаточного, но не избыточного объема учебной информации;
- целостное отражение в содержании обучения межпредметных связей;
- соответствие материала задачам формирования всесторонне развитой личности будущего специалиста;
- высокая научная и практическая значимость содержания материала;

- соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям студентов;
- соответствие содержания современным требованиям к предметной подготовке будущего специалиста в данной области;
- соответствие материалов активным формам и методам обучения студентов [Образцов, Косухин 2004].

Следует отметить, что при работе со студентами языковых специальностей в рамках дисциплин, основывающихся на иноязычных материалах, данные критерии уточняются. При отборе языкового материала для практического курса иностранного языка преподаватель учитывает критерий оптимального объема учебной информации, корректируя и уплотняя подлежащие усвоению тексты. Однако объем текстов должен быть достаточным для развернутого этапа работы над развитием навыков смыслового чтения, на котором студенты выполняют задания на понимание текста, прослеживание внутренних логических связей в нем и т.д. Подбор текстов следует осуществлять таким образом, чтобы их содержание затрагивало профессионально важные аспекты и предоставляло студентам возможности и для расширения своих методических и педагогических знаний, что необходимо для установления межпредметных связей в содержании обучения. Подбор текстов и мультимедийных ресурсов с точки зрения их языкового оформления следует осуществлять таким образом, чтобы обеспечить студентам возможность работать с функционирующей на данный момент формой языка, не содержащей устаревших выражений. Видео ресурсы могут представлять носителей языка, демонстрирующих британский и американский вариант произношения, а также варианты произношения с акцентом, что актуально на современном этапе интенсивного межкультурного взаимодействия. Вне зависимости от данных особенностей преподавателю следует подбирать ресурсы посылного для студентов уровня сложности и анализировать особенности темпа, ясности речи и языковой сложности аудирования перед предъявлением материалов студентам.

Корректный отбор дидактического содержания становится основой для таких форм аудиторной и внеаудиторной работы, которые позволят обеспечить вовлечение студентов в творческую и поисковую деятельность. При отборе материалов тестового и мультимедийного характера преподавателю следует четко представлять, как именно работа над данными материалами отразится на формировании интегративного знания студентов, какие методики могут быть использованы при работе над данными материалами с целью развития ключевых компетенций современного специалиста в сфере иноязычного образования. Например, после изучения ресурсов, расширяющих лингвострановедческие знания студентов, преподавателю следует обратиться к сопоставлению изученных реалий культуры изучаемого языка с теми, которые имеют место в родной для студентов культуре, и предложить обучающимся провести сравнительный анализ аналогичных явлений. Это способствует развитию комплексного мышления и мировоззрения обучающихся, так как они начинают более осознанно воспринимать окружающую действительность. Изучение иноязычных ресурсов педагогической тематики не только создает у студентов более полное представление о зарубежной и российской системах образования, но и становится основой для проведения «круглых столов», создания обучающимися собственных аналогичных текстов и монологов профессионального плана, что необходимо для развития речевой культуры, умений составления и редактирования текстов, а также для развития представлений о своей будущей профессиональной деятельности.

С целью обобщения, систематизации и распространения накопленного опыта работы целесообразно объединять отобранные преподавателем дидактические материалы по определенной теме в логически выстроенные модули, освоение которых окажет комплексное воздействие на формирование интегративного знания и развитие всех видов речевой деятельности обучающихся. При проектировании содержания модуля преподаватель сначала определяет, каким будет ожидаемый дидактический результат его освоения, какие изменения произойдут в интегративном знании и ключевых компетенциях

студентов после его изучения. Затем преподаватель анализирует структуру содержания учебных материалов, их информационную емкость, возможные межпредметные связи между их компонентами и компонентами других дисциплин. Преподаватель определяет уровень сложности дидактического содержания модуля и приводит его в оптимальное соответствие с уровнем обученности студентов. Затем преподаватель разрабатывает тренировочные упражнения, учебные, практические и научно-исследовательские задания, призванные способствовать усвоению материалов и их дальнейшей переработке в новой коммуникативной ситуации.

Педагог проводит отбор дидактических процедур усвоения нового опыта, организационных форм, методов, средств индивидуальной, групповой и фронтальной работы [Образцов, Косухин 2004]. При разработке модуля преподавателю необходимо выбрать область профессионально-прикладных задач, решение которых возможно в рамках данного модуля, и определить способы передачи данного опыта студентам. На данном этапе преподаватель может скорректировать и уточнить ожидаемый образовательный результат освоения модуля с учетом особенностей дидактического содержания. Преподавателю также необходимо убедиться в том, что разработанное им содержание обеспечивает преемственность между элементами одного модуля и различными модулями, готовит обучающихся к дальнейшему изучению дисциплины. С учетом этого положения преподаватель устанавливает последовательность освоения модуля, выстраивает различные виды работы в логическом порядке, дифференцирует их по уровню сложности, определяет задания для групповой и индивидуальной работы [Максудова, Литвиненко, Абросимов 2006].

Если созданный вариант модуля соответствует определенному ранее образовательному результату, преподаватель переходит к планированию процедур текущего и итогового контроля. Для эффективного контроля образовательных результатов преподаватель определяет критерии, стратегии и инструменты оценивания, закладывает основы проведения рефлексии при

освоении содержания модуля студентами и определяет возможные способы индивидуальной коррекции учебной деятельности. Проведение процедур контроля после прохождения модуля студентами позволит затем сопоставить достигнутый и планируемый результаты, проанализировать эффективность модуля и внести коррективы в его содержание. Алгоритм разработки содержания модуля представлен наглядно на Рисунке 6.



Рисунок 6. Алгоритм разработки содержания учебного модуля

При создании дидактического содержания преподаватель может как основываться на дополнительно подобранных материалах, так и частично использовать содержание базового учебного пособия, внося необходимые коррективы в процесс его освоения. Обращение к материалам базового учеб-

ника является необходимым для освоения студентами предметного содержания, предусмотренного учебным планом. Формы работы, однако, могут варьироваться, так как для успешного формирования интегративного знания недостаточно традиционного выполнения тренировочных упражнений по учебнику и изучения классических текстов. Созданное дидактическое содержание должно соответствовать специальной технологии обучения и быть фундаментом для обеспечения всего комплекса педагогических условий, то есть для активизации мыслительной деятельности студентов, вовлечения их в творческую и поисковую деятельность, развития мотивации и самомотивации.

Изменение характера умственной деятельности студентов как одно из условий формирования интегративного знания обеспечивается в процессе иноязычного профессионального образования благодаря непрерывному углублению и преобразованию восприятия ранее изученных областей знания при совершенствовании всех видов речевой деятельности в рамках специально организованных видов работы. При этом совершенствуется и саморегуляция в освоении нового знания; восприятие становится сознательным и целенаправленным актом; оно превращается в активное наблюдение за своими индивидуальными когнитивными особенностями и саморефлексию [Рубинштейн 1989].

Так, усвоение лексики, основанное на понимании стратегий ее запоминания, использования и дальнейшего преподавания в ходе своей профессиональной деятельности, продуктивнее, чем запоминание, не опирающееся на понимание психологических механизмов, используемых в методике обучения иностранному языку.

При осознанном запоминании иностранных слов обучающийся образует дополнительные ассоциативные связи сознательно, стимулируя мозг запоминать нужную информацию и управляя процессами запоминания. Использование различных информационных стратегий. Например, запоминание с помощью интеллект-карт или иллюстративного ряда, подобранного к лекси-

ческим единицам, можно трактовать как интегративный вид учебно-информационной деятельности, необходимый при работе с информационными материалами [Коряковцева 2002]. При этом студент, обладающий большим опытом переработки информации, использует целый комплекс приемов организации получаемой информации, управляет своей деятельностью, учитывает характер языкового материала и коммуникативную задачу и опирается на ранее сформированное интегративное знание.

При развитии навыков чтения и аудирования преподавателю необходимо не только уделять внимание тому, насколько полно студенты понимают текст и могут его воспроизвести, но и использовать текст как основу для заданий на трансформацию, когда студенты сами адаптируют и сокращают текст с учетом целевой группы учащихся, для которых он предназначен. Данный вид послетекстового задания обладает высокой эффективностью в процессе формирования инструментального компонента интегративного знания, так как студенты получают возможность самостоятельно составлять дидактические материалы в заданных профессиональных условиях. Более того, выполняя такой вид заданий, студенты полнее осознают механизмы восприятия звучащего или печатного текста, что помогает им выработать собственные оптимальные индивидуальные стратегии чтения и аудирования.

Стимулом к активизации мыслительной деятельности студентов также становится проблемная ситуация, не подразумевающая готовых способов решения. Мышление становится более продуктивным, если студенты перерабатывают имеющиеся и вновь поступившие знания в новом контексте, определяют второстепенные и сущностные элементы исследуемых ситуаций, раскрывают закономерности с опорой на прошлый опыт и в то же время выходят за его пределы, расширяя границы интегративного знания. Согласно описанию уровней умственной деятельности в отечественной психологии (О.К. Тихомиров, Ю. Е. Виноградов, И. А. Васильев и др.), в отличие от репродуктивной деятельности наиболее высокие уровни характеризуются тем, что обучающиеся осуществляют поиск некоего продукта (идеи или принци-

па) по схеме, в той или иной мере сформированной благодаря прошлой деятельности, или вследствие неимения готовой схемы для поиска решения [Васильев 1983]. Соответственно, использование метода педагогического моделирования, метода кейсов и привлечения ролевого взаимодействия между студентами на занятиях иностранного языка мотивирует обучающихся к созданию нового, оригинального продукта по схеме, которую разработал сам студент в ходе умственной деятельности. Вследствие этого у обучающегося развиваются навыки саморегуляции, что связано с управлением своим речевым поведением в рамках заданной ситуации, с разработкой программы собственных действий, предвидением отдаленных результатов деятельности и общения.

Создание необходимых условий для самореализации и выработки собственной образовательной траектории в ходе иноязычного образования способствует соблюдению такого дидактического условия, как стимулирование мотивации и самомотивации обучающихся. При формировании интегративного знания мотивация студентов поддерживается на высоком уровне благодаря удовлетворению потребностей личности в самовыражении, реализации своего потенциала в ходе решения усложняющихся задач, социальных потребностей в принадлежности к какой-либо группе с близкими интересами и положительным микроклиматом, а также потребности в признании своих успехов.

Использование «открытого» вида контроля с применением оценочных карт, заполняемых не только преподавателем, но и другими студентами группы, позволяет сделать процесс оценивания более демократичным, при этом такой комплексный контроль оказывает более полноценное влияние на самооценку обучающегося, раскрывает сильные и слабые стороны оцениваемой работы. Полученная информация создает необходимые предпосылки для самосовершенствования, коррекции своей программы действий и дальнейшего развития коммуникативной компетенции студента.

При формировании интегративного знания важная роль отводится самотивации как внутренней мотивации, поддерживаемой самим индивидом. Одним из главных результатов воздействия преподавателя должно стать формирование у студентов устойчивого желания применять знание на практике, выполнять профессиональную деятельность и справляться с возникающими трудностями академического и практического характера. Данное положение определяет необходимость формирования у студентов навыков анализа и решения проблемных ситуаций, знания своей мотивации и способов ее подкрепления, а также психологической готовности к реальным условиям труда, что уже было во многом отражено при описании проблемных методов обучения в формировании интегративного знания.

Подводя итог всем упомянутым выше положениям, мы приходим к выводу, что обеспечение дидактических условий формирования интегративного знания студентов зависит от особенностей управления различными видами работы обучающихся и во многом основывается на разработанных преподавателем материалах. Отбор и моделирование дидактического содержания образовательного процесса как важная ступень реализации специальной технологии обучения студентов, выбор средств и методов передачи знаний и развития компетенций обучающихся определяет, насколько эффективной будет аудиторная и внеаудиторная работа студентов по освоению дисциплины. Создавая тематические модули, наполняя их профессионально ориентированным содержанием и разрабатывая ситуации переноса полученных знаний в практическую деятельность, преподаватель создает проект формирования многокомпонентной структуры интегративного знания, прогнозирует ход учебной деятельности студентов и стремится оптимизировать ее результат. Творческая и поисковая деятельность студентов, характеризующаяся непрерывным углублением и модификацией ранее полученных знания, способствует изменению характера умственной деятельности студентов, стимулирует мотивацию и самотивацию обучающихся и максимально полно готовит их к будущей профессиональной самореализации.

2.3. Апробация модели образовательного процесса по формированию интегративного знания у студентов языковых факультетов вузов средствами педагогического менеджмента

Апробация разработанной нами модели образовательного процесса по формированию интегративного знания студентов была призвана выявить эффективность обучения иностранному языку в парадигме педагогического менеджмента и изучить динамику развития личностных характеристик обучающихся при внесении изменений в методическую работу преподавателя. Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» с 2013 по 2015 гг. В эксперименте приняли участие 273 студента первого и второго курсов, обучающиеся по направлению 050100 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык и второй иностранный язык», и направлению 035700 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

В ходе проведения экспериментальной работы перед нами стояли следующие задачи:

- измерить исходный и конечный уровень сформированности интегративного знания студентов;
- определить особенности влияния процесса обучения по разработанной нами модели на развитие таких личностных характеристик студентов, как устойчивость мотивов, саморегуляция, комплексное восприятие своей профессии;
- проанализировать динамику развития интегративного знания у студентов в контрольной и экспериментальной группах;
- провести статистическую обработку полученных данных и установить наличие / отсутствие различий в уровне сформированности всех компонентов интегративного знания у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Рабочей гипотезой нашего эксперимента было положение о том, что при прохождении цикла обучения в парадигме педагогического менеджмента с использованием разработанного нами дидактического содержания дисциплины «Практический курс иностранного языка» обучающиеся экспериментальной группы покажут более высокие результаты при мониторинге сформированности компонентов интегративного знания, чем обучающиеся контрольной выборки.

Исследование проходило в три этапа: подготовительный, организационный и итоговый [Валеев 2002].

На первом этапе опытно-экспериментальной работы нами была проанализирована современная практика обучения студентов в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка», что привело нас к выводу об относительно слабой реализации интегративного потенциала изучаемого материала и о практически полном отсутствии форм работы, призванных стимулировать раскрытие междисциплинарных связей и задействовать различные элементы знания для решения комплексных задач. Нами было разработано методическое обеспечение, необходимое для эффективной работы преподавателя по формированию интегративного знания студентов в рамках изучения тематических модулей дисциплины «Практический курс иностранного (английского) языка». Также на констатирующем этапе экспериментальной работы нами был измерен исходный уровень сформированности интегративного знания студентов всех групп.

Для определения эффективности реализации управляемого процесса формирования интегративного знания обучающихся был использован диагностический комплекс, включающий в себя совокупность эмпирических методов исследования, подходящих для оценки исходного уровня иноязычной подготовки студентов, сформированности их личностных качеств, а также позволяющих преподавателю отследить динамику показателей на разных этапах формирования интегративного знания.

Рассмотрим более подробно предлагаемый нами способ диагностики исходного уровня подготовки студентов. Для того чтобы диагностика позволяла отслеживать динамику формирования и развития интегративного знания и ключевых компетенций, личностную заинтересованность обучающихся и их познавательную активность, нам необходимо было определить различные показатели оценивания компонентов интегративного знания студентов.

При оценке понятийно-фактического компонента интегративного знания мы выделили следующие показатели: глубина, полнота, гибкость и прочность знаний. Согласно данным критериям, полученное знание студентов можно считать интегративным, если обучающиеся глубоко и полно осознают сущность ключевых понятий и могут переносить их из одной семиотической системы в другую. При этом данные функциональные характеристики знания должны сохраняться продолжительный период времени и подвергаться минимальной негативной динамике под влиянием процессов забывания. Высокий показатель по критерию прочности означает глубокое проникновение в когнитивные структуры личности и осознанность знаний, которые стали личным достоянием обучающегося, а не дополнением извне [Воронкова 1994: 109].

«Нулевой» срез сформированности данного компонента интегративного знания был реализован с использованием тематических контрольных работ. Студенты, качественно выполнившие 90–100% работы, были отнесены в группу с высоким уровнем сформированности понятийно-фактического компонента интегративного знания. Студенты, качественно выполнившие 89–75% работы, составили группу с уровнем выше среднего. Среднему уровню соответствует объем выполнения работы – 74–50%. Низкий уровень – менее чем 50%. На основе данных критериев оценивания студенты были распределены на группы в соответствии с уровнем сформированности понятийно-фактического компонента интегративного знания, которые представлены в Таблице 7.

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности понятийно-фактического компонента интегративного знания

Уровень сформированности понятийно-фактического компонента	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Кол-во студентов	38	52	118	65
% от всей выборки	14	19	43	24

Следующим этапом проведения диагностики начального уровня знаний обучающихся стало измерение сформированности инструментального компонента по следующим показателям: полнота умений, осознанность действий, универсальность навыков. Умение соответствует требованию о полноте в том случае, если обучающийся имеет точное представление о последовательности выполняемой операции, обладает всеми необходимыми навыками, то есть автоматизированными способами выполнения действий, которыми он может пользоваться при решении задач данного плана. Одни и те же навыки могут быть применимы в различных областях, что обуславливает необходимость их универсальности и переносимости из одной профессиональной ситуации в другую. Так, навык логического построения высказывания является важным в публичной речи, при ведении дискуссии, подготовке и редактировании профессиональных текстов, разработке учебных программ и в ходе взаимодействия с учащимися, родителями и социальными партнерами. К подобным навыкам мы относим навык обобщения информации, ее критического анализа, навыки сбора и математической обработки эмпирических данных. Осознанность действий достигается за счет активности студентов в ходе формирования навыков, самостоятельного направленного поиска информации, а также творческого разрешения проблемных ситуаций, имитирующих реальные условия профессиональной деятельности.

Определение уровня сформированности инструментальных знаний студентов становится возможным при комплексной оценке преподавателем

исследовательских работ и авторских профессионально ориентированных текстов обучающихся. Регулярное выполняемые студентами научно-исследовательских заданий дает преподавателю возможность оценить способности студентов к поиску, отбору и обработке информации. Творческие задания, требующие составления устных выступлений и письменных фрагментов различной тематики, позволяют преподавателю оценить навыки публичной речи студентов и содержательный уровень их выступления.

На «нулевом» срезе нами был проведен анализ устных и письменных высказываний обучающихся на профессионально ориентированную тему в соответствии с используемыми нами оценочными картами. В зависимости от полноты и правильности высказывания студенты могли набрать до 37 баллов за два вида работы. Руководствуясь процентным соотношением, использованным ранее при анализе понятийно-фактического компонента интегративного знания, мы распределили студентов на четыре группы по уровню сформированности инструментального компонента. Студенты, получившие 37–33 балла, были отнесены в группу с высоким уровнем сформированности инструментального компонента интегративного знания. Обучающиеся, набравшие 32–27 баллов, составили группу с уровнем выше среднего. Среднему уровню сформированности данного компонента соответствует результат 26–18 баллов. Низкий уровень – менее 18 баллов. Результаты диагностики представлены в Таблице 8.

Таблица 8

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности инструментального компонента интегративного знания

Уровень сформированности понятийно-фактического компонента	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Кол-во студентов	24	58	119	72
% от всей выборки	9	21	44	26

Наиболее сложно отслеживать изменения в личностно-регулятивном компоненте интегративного знания студентов, так как здесь преподаватель

сталкивается с необходимостью измерить динамику развития личностных качеств студентов. Интегративное знание влияет на мировоззрение будущего специалиста, мотивы его профессиональной деятельности, морально-этические установки и уровень саморегуляции. В основе оценки личностно-деятельностного компонента лежат следующие показатели: проявление смыслообразующих мотивов и направленности учебно-познавательной деятельности, высокий уровень познавательной активности студентов, формирование личного научного мировоззрения, приобщение к профессиональной этике. Количественные и качественные изменения по данным показателям возможно отследить при помощи диагностических мотивационных и профориентационных методик, а также посредством педагогического наблюдения. Мы предлагаем отслеживать данные изменения при помощи методик, определяющих уровень мотивации студентов и развития их личностных профессиональных смыслов, а также через диагностирование общей профессиональной компетентности студентов, что возможно при качественной оценке решения ими тренировочных проблемных ситуаций.

Диагностика учебной мотивации студентов может быть успешно проведена на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина (см.: [Бадмаева 2004]). К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи, престижа. Полученные в результате данные позволяют определить, является ли интерес к учебной деятельности у опрошенных студентов ситуативным или же отношение к учебе является активным и связано с устойчивой внутренней мотивацией к учебной деятельности.

Измерение учебной мотивации студентов позволило нам получить следующие показатели распределения мотивов разного вида (см. Таблицу 9).

Показатели по разным видам мотивации на подготовительном этапе эксперимента

<i>Вид мотивации</i>	<i>Средний показатель по шкале опросника (от 1 до 5)</i>
Коммуникативные мотивы	1,2
Мотивы избегания	2,2
Мотивы престижа	3,2
Профессиональные мотивы	3,7
Мотивы творческой самореализации	2,5
Учебно-познавательные мотивы	2,9
Социальные мотивы	2,2

Как показало измерение учебной мотивации студентов, профессиональные мотивы и мотивы престижа занимают ведущее положение в системе мотивов обучающихся, что свидетельствует об ориентации студентов на получение профессиональной подготовки как залога будущего успеха. Однако показатели учебно-познавательных мотивов и мотивов творческой реализации являются сравнительно невысоки, что приводит нас к заключению о только частичной реализации потенциала студентов в ходе освоения дисциплин. Это, вероятно, вызвано однообразием как форм организации работы обучающихся, так и изучаемых дидактических материалов. Поскольку профессиональные и учебно-познавательные мотивы наряду с мотивами творческой самореализации непосредственно отражают сформированность личностно-регулятивного компонента интегративного знания студентов, мы дополнительно обработали данные по этим трем показателям и определили средний коэффициент по этим видам мотивации для дальнейшего мониторинга динамики. Полученные результаты представлены в Таблице 10.

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности смыслообразующих учебных мотивов

Коэффициент сформированности смыслообразующих учебных мотивов	<i>Высокий</i> (5–4,5)	<i>Выше среднего</i> (4,4–3,7)	<i>Средний</i> (3,6–2,5)	<i>Низкий</i> (2,4–0)
Кол-во студентов	17	44	152	60
% от всей выборки	6	16	56	22

Особое внимание при изучении регулятивно-личностного компонента интегративного знания студентов следует обратить на уровень сформированности отношения к профессии и профессиональных мотивов. Так как методика, отвечающей всем необходимым критериям, не существует, мы предлагаем проводить первоначальную диагностику по составленному нами опроснику, базирующемуся на таких методиках, как «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой (по: [Врублевская, Зыкова 2004]), «Профессиональные намерения» Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой и Н.О. Садовниковой [2004], «Якоря карьеры» Э. Шейна в переводе и адаптации В.А. Чикер и В.Э. Винокуровой [2002]. Данные методики позволяют определить, какие профессиональные мотивы движут обучающимися и насколько осознанным является их отношение к выбранной специальности. Определение устойчивости профессиональных намерений связано с осознанием обучающимися требований, предъявляемых специальностью, отчетливым представлением относительно возможных трудностей и с готовностью к их преодолению, что означает психологическую готовность к формированию и развитию профессиональных компетенций. Нами было проведено анкетирование студентов с использованием авторского опросника, включающего в себя элементы описанных выше методик, что позволило сделать следующие выводы (см. Таблицу 11).

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности отношения к профессии и профессиональных мотивов

Уровень сформированности отношения к профессии и профессиональных мотивов	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Кол-во студентов	28	35	132	78
% от всей выборки	10	13	48	29

Проведение данного вида диагностики позволило установить, что студенты, проходящие обучение на факультете иностранных языков, характеризуются средним уровнем сформированности восприятия профессии и профессиональных мотивов. Несмотря на то что полученные результаты связаны со спецификой выборки студентов начальных курсов факультета, можно утверждать, что многие обучающиеся осознают ключевые характеристики своей профессиональной деятельности и готовы к дальнейшему расширению профессионального мировоззрения. Однако 29% обучающихся обладают низким уровнем профессионального самосознания, не воспринимают профессиональную этику как часть собственных норм поведения и не демонстрируют готовности нести ответственность за образовательные результаты. Полученные данные подтверждают необходимость внесения изменений в практику преподавания и управления процессом развития не только предметных знаний студентов, но и их основных личностных характеристик профессионального плана.

При анализе уровня сформированности личностно-регулятивного компонента интегративного знания нами также был измерен начальный уровень саморегуляции обучающихся. Для оценки общего уровня саморегуляции поведения студентов нами был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [1998], который был использован в более ранних исследованиях для проведения диагностики студентов различных специальностей, включая педагогическое направление [Адамян 2011]. Результаты

измерений, представленные в таблице 12, показали, что навыки саморегуляции обучающихся нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Таблица 12

Распределение студентов по категориям в соответствии с общим уровнем саморегуляции поведения

Общий уровень саморегуляции поведения	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Кол-во студентов	19	42	156	56
% от всей выборки	7	15	57	21

После обработки результатов, полученных при измерении уровня сформированности у студентов отношения к профессии и навыков саморегуляции нами была проведена дополнительная обработка данных для получения среднего значения данных показателей, после чего студенты были распределены по уровням сформированности личностно-регулятивного компонента интегративного знания следующим образом (см. Таблица 13).

Таблица 13

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности личностно-регулятивного компонента интегративного знания

Уровень сформированности личностно-регулятивного компонента	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Кол-во студентов	24	38	143	68
% от всей выборки	9	14	52	25

Проведение первичной диагностики обучающихся и обработка полученных данных позволила нам определить начальный уровень сформированности всех компонентов интегративного знания студентов. Распределение студентов в соответствии с уровням сформированности у них интегративного знания представлено в таблице 14.

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности интегративного знания на подготовительном этапе эксперимента (в%)

Уровень сформированности компонента интегративного знания	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Понятийно-фактический компонент	14	19	43	24
Инструментальный компонент	9	21	44	26
Личностно-регулятивный компонент	9	14	52	25

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что исходный уровень сформированности интегративного знания студентов не высок по той причине, что получаемые обучающимися элементы знания из области различных дисциплин оторваны друг от друга, не представляют собой комплексной системы, которую было бы комфортно применять на практике. Важным является тот факт, что процент студентов, готовых к применению знания в реальных условиях профессиональной деятельности, довольно низкий, что убеждает нас в актуальности выбранной нами темы исследования. Мотивационная сфера студентов также требует дополнительного стимулирования, так как структура существующих познавательных и учебных мотивов у них является неполной.

На втором, организационном, этапе эксперимента мы выделили экспериментальные и контрольные группы обучающихся. Студенты контрольных групп осваивали курс по традиционной методике, без использования инновационного методического обеспечения. Работа преподавателя в экспериментальных группах была перестроена в соответствии со структурно-функциональной моделью формирования интегративного знания и разворачивалась на трех этапах: *ознакомительно-организационном* (этап организа-

ции языковых элементов в новые структуры с использованием интеллектуальных карт, работы с текстами интегративного характера), *интегративно-деятельностном* (этап усложнения структуры интегративного знания благодаря применению активных форм аудиторной работы и личностно ориентированной самостоятельной работы студентов) и *контрольно-регулирующем* (этап осуществления контроля с использованием фонда оценочных средств, карт оценки и взаимооценки). Соблюдение комплекса выделенных ранее дидактических условий было достигнуто на практике благодаря реализации следующих условий: активизация процесса получения нового знания; самоопределение студента в контексте многопланового освоения учебного материала и взаимодействия с преподавателем и другими студентами; прослеживание междисциплинарных связей; раскрытие многофункциональности и адаптивности интегративного знания к конкретным задачам; мониторинг результатов деятельности студентов посредством проведения регулярного контроля и включенного наблюдения со стороны преподавателя.

Для проверки эффективности применения смоделированного нами обучающего процесса на итоговом этапе эксперимента мы провели контрольные срезы сформированности интегративного знания студентов экспериментальной и контрольной выборок. Повторное измерение уровня предметной подготовки и личностных качеств обучающихся дало следующие результаты.

Проведение контрольных работ для определения уровня усвоения материала, входящего в понятийно-фактический компонент интегративного знания, показало, что в ходе освоения тематического блока дисциплины студенты из экспериментальной группы показали более высокие результаты, чем обучающиеся в контрольной группе, что можно увидеть на сравнительной диаграмме (Рис. 8).

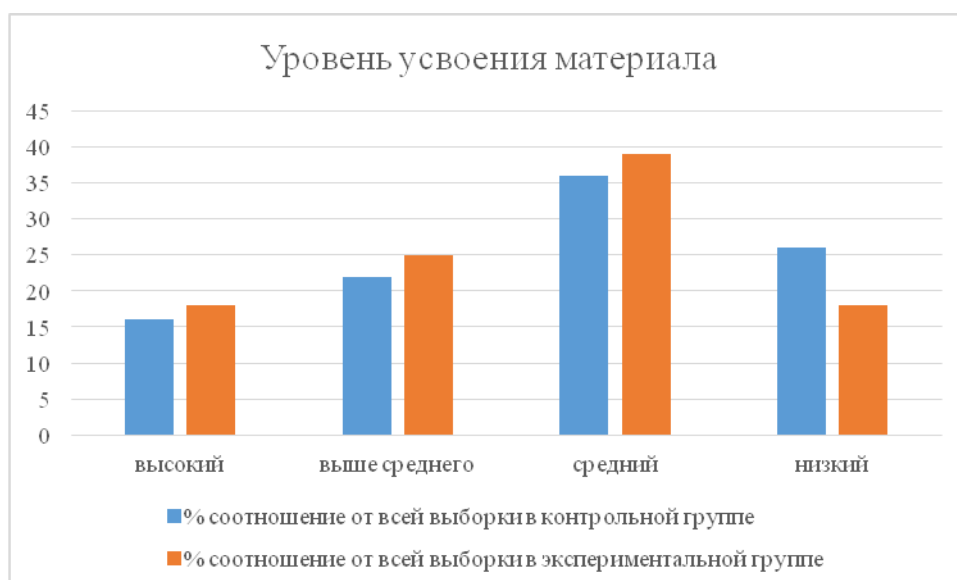


Рисунок 8. Распределение студентов экспериментальной и контрольной выборок в соответствии с уровнем усвоения материала

Подготовка студентами собственных письменных и устных высказываний, имеющих характер, сходный с тем, которым обладали работы, проводившиеся на подготовительном этапе эксперимента, позволила выявить динамику развития умений, входящих в инструментальный компонент интегративного знания обучающихся. Несмотря на то что традиционная методика обеспечивает незначительное развитие ключевых умений обучающихся, экспериментальная группа показала более высокие результаты, согласно баллам, отраженным в оценочных картах (см. Рис 9).

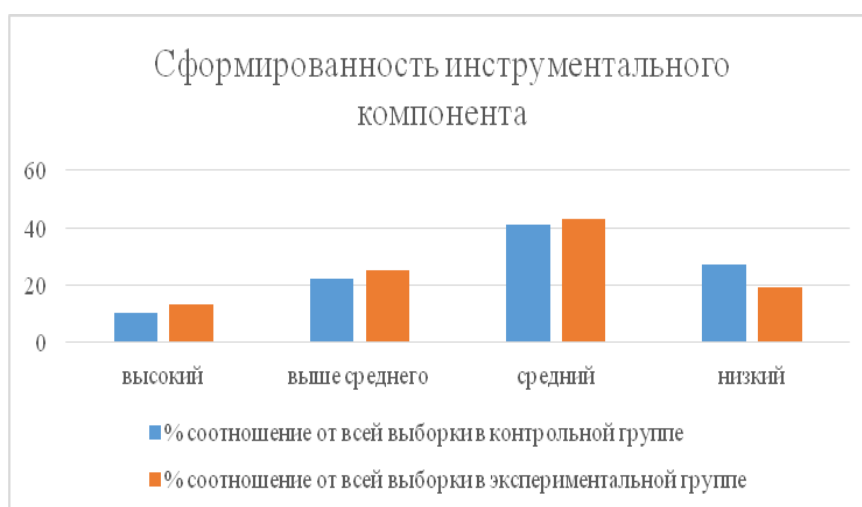


Рисунок 9. Распределение студентов экспериментальной и контрольной выборок в соответствии с уровнем сформированности инструментального компонента

Повторное измерение уровня мотивации обучающихся и диагностика их профессионального сознания показали устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе. Показатели по шкале аналогичного опросника (см. Таблица 15 и Рис. 10) свидетельствуют о развитии тех видов мотивации, которые получают стимул при рациональном управлении интегративным знанием со стороны преподавателя. Студенты стали воспринимать как более значимые профессиональные и учебно-познавательные мотивы, а также мотивы творческой самореализации. Уменьшился показатель по мотивации избегания, что также свидетельствует о большей личной заинтересованности студентов в обучении и о снижении роли постороннего контроля и возможного наказания как стимула для работы.

Таблица 15

Показатели по разным видам мотивации в экспериментальной группе

<i>Вид мотивации</i>	<i>Средний показатель по шкале опросника (от 1 до 5)</i>
Коммуникативные мотивы	1,6
Мотивы избегания	1,9
Мотивы престижа	3,1
Профессиональные мотивы	4,1
Мотивы творческой самореализации	2,8
Учебно-познавательные мотивы	3,1
Социальные мотивы	2,3

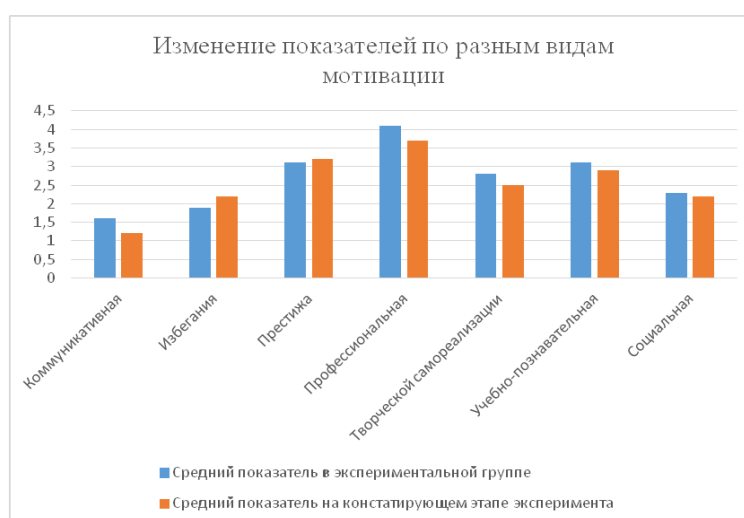


Рисунок 10. Сравнительная диаграмма изменения показателей по разным видам мотивации

Использование профессионально ориентированных текстов и видов учебно-практической деятельности, обсуждение реальных ситуаций из сферы образования привело к совершенствованию профессионального мировоззрения студентов и позволило им более полно осознать особенности и риски выбранной профессии, составить комплексное впечатление о деятельности современного учителя и требованиях, которые предъявляет к нему общество. Проведение мониторинга развития восприятия профессии у студентов экспериментальной группы дало следующие результаты (представлены в сравнении с показателями «нулевого» среза в Таблице 16).

Таблица 16

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности отношения к профессии и профессиональных мотивов (в %)

Уровень сформированности восприятия профессии и профессиональных мотивов	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
На подготовительном этапе эксперимента	10	13	48	29
После проведения эксперимента	12	15	51	22

Повторное измерение уровня саморегуляции обучающихся показало положительную динамику в выборках «выше среднего» и «низкого» уровней (см. Рис. 11). Данные изменения позволяют нам утверждать, что более совершенные приемы управления учебно-практической деятельностью обучающихся развивают у студентов навыки организации своей работы, стимулируют желание выполнять поставленные задачи до конца и с оптимальным результатом. Незначительные изменения на «высоком» и «среднем» уровнях объясняются тем, что изменение личностных характеристик обучающихся является длительным глубинным процессом, окончательная оценка которого

будет возможна при длительном влиянии новой парадигмы обучения и отсроченной повторной диагностике.

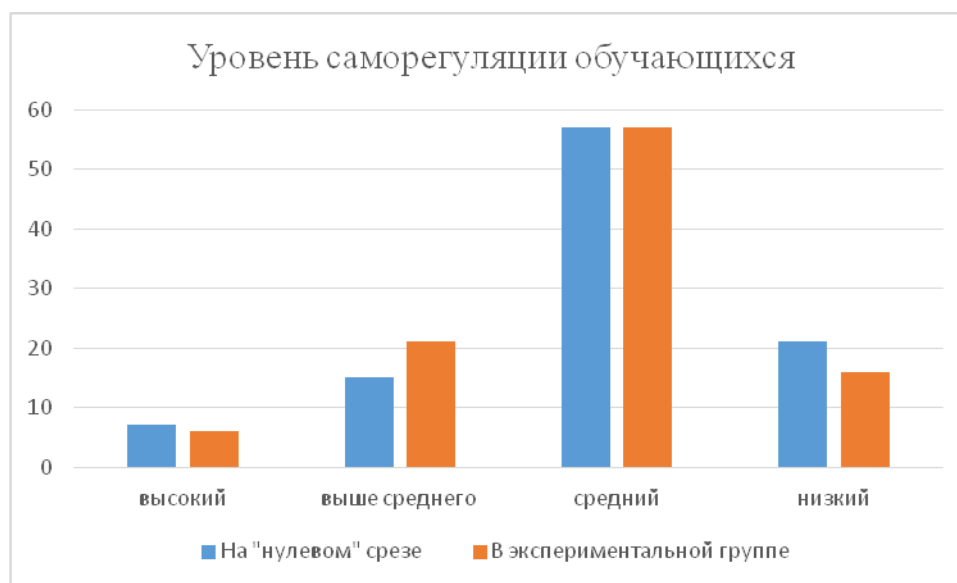


Рисунок 11. Сравнительная диаграмма уровня саморегуляции обучающихся

На основе результатов, полученных при проведении повторных диагностических процедур в контрольной и экспериментальной группах, мы распределили студентов обеих выборок по уровням сформированности личностно-регулятивного компонента интегративного знания, что позволило нам выявить наибольшую положительную динамику в развитии данного компонента в экспериментальной группе (см. Рис. 12).

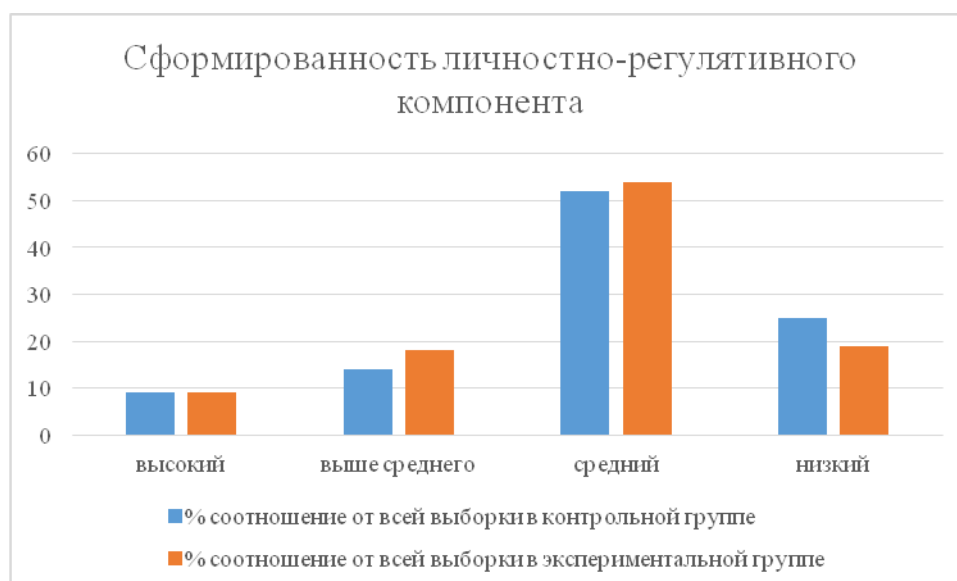


Рисунок 12. Распределение студентов экспериментальной и контрольной выборок в соответствии с уровнем сформированности личностно-регулятивного компонента

Для определения эффективности разработанной нами модели образовательного процесса по формированию интегративного знания студентов мы провели также сравнительный анализ результатов «нулевого» среза и среза экспериментальной группы. Процентные соотношения, установленные в каждой выборке до и после внедрения инноваций, представлены в таблице 17.

Таблица 17

Распределение студентов по категориям в соответствии с уровнем сформированности интегративного знания на подготовительном и итоговом этапах эксперимента (в %)

<i>На подготовительном этапе эксперимента</i>				
Уровень сформированности компонента интегративного знания	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Понятийно-фактический компонент	14	19	43	24
Инструментальный компонент	9	21	44	26
Личностно-регулятивный компонент	9	14	52	25
<i>На итоговом этапе эксперимента</i>				
Уровень сформированности компонента интегративного знания	<i>Высокий</i>	<i>Выше среднего</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Понятийно-фактический компонент	18	25	39	18
Инструментальный компонент	13	25	43	19
Личностно-регулятивный компонент	9	18	54	19

При определении динамики процентных показателей до и после проведения организационного этапа эксперимента мы пришли к следующим выводам (см. Рис. 13). Инновационное обучение в экспериментальной группе в сравнении с показателями контрольной группы привело к более интенсивно-

му росту уровня сформированности всех компонентов интегративного знания и более продуктивной работе с обучающимися «низкого» уровня.

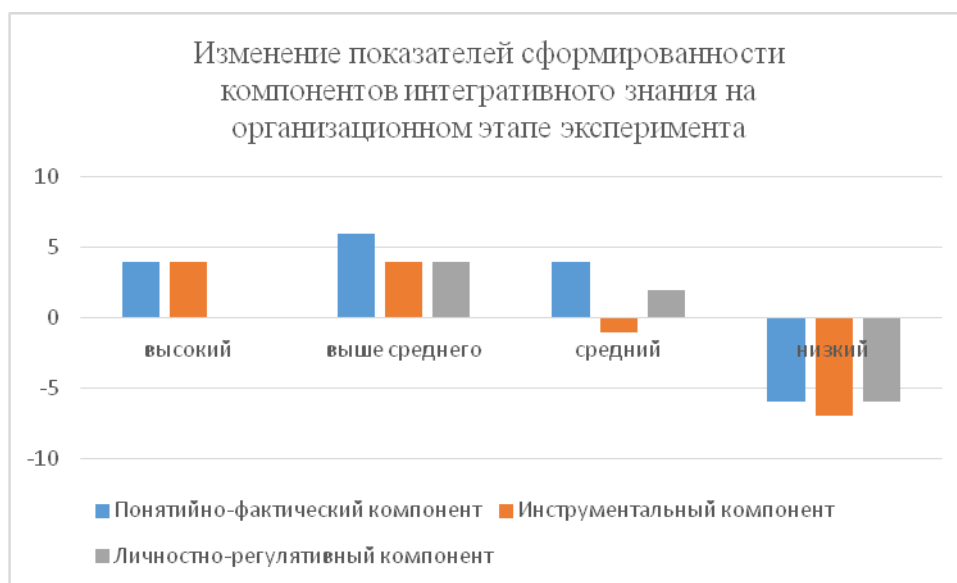


Рисунок 13. Диаграмма изменений показателей сформированности компонентов интегративного знания на организационном этапе эксперимента

Для определения достоверности представленных выше данных, отражающих динамику в развитии компонентов интегративного знания студентов, мы использовали критерий χ^2 . Для каждого компонента интегративного знания нами была использована формула $\chi^2 = \sum_{i=1}^s \frac{(n_i - n_i')^2}{n_i}$, где n_i – распределение

объектов по какому-либо признаку до эксперимента; n_i' – распределение объектов по какому-либо признаку после эксперимента, s – количество классов разбиения. Каждый компонент был рассчитан через составление отдельной таблицы размером 2*4 с показателями контрольной и экспериментальной групп.

Следовательно, каждое полученное эмпирическое значение сопоставлялось с критическими значениями для 3 степеней свободы. Результаты данных вычислений для срезов по каждому компоненту интегративного знания представлены в Таблице 18.

Достоверность данных по динамике развития компонентов интегративного знания по критерию χ^2

<i>Компонент интегративного знания</i>	$\chi^2_{\text{эмп}}$
Понятийно-фактический компонент	3,3706
Инструментальный компонент	3,777
Личностно-регулятивный компонент	2,6598

Полученные эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ больше критического $\chi^2_{\text{кр}}=2,353363$ для р-значения 0,05, следовательно, наша гипотеза является верной, поскольку распределение выборок не является случайным и существует объективная разница в уровне сформированности интегративного знания обучающихся, прошедших цикл традиционного обучения и работавших под целенаправленным руководством преподавателя, менеджера образовательного взаимодействия.

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что в процессе внедрения разработанной нами модели формирования интегративного знания студентов изменяется не только уровень языковой подготовки обучающихся, но и затрагивается их личностная сфера. При использовании активных форм обучения и при наличии управляющего воздействия со стороны преподавателя большее количество обучающихся начинают испытывать потребность в совершенствовании своей профессиональной подготовки, осознанно использовать инструментальные знания, добывать новые элементы знания при минимальном педагогическом сопровождении. Студенты приобретают устойчивые представления о характере своей будущей деятельности и более активную учебную позицию. Обучающиеся начинают стремиться реализовать свои знания в творческой форме и участвовать в различных групповых дискуссиях. Привлечение индивидуальных траекторий в работе со студентами позволяет заинтересовать студентов с различным уровнем подготовки и опосредованно стимулировать их познавательную активность.

Полученные в ходе эксперимента данные дают нам основание признать эффективность разработанной нами модели образовательного процесса по формированию интегративного знания. Обучение иностранному языку в рамках данной модели представляется нам более рациональным по сравнению с традиционной моделью, поскольку в данном случае студенты получают возможность наиболее полно реализовать свой потенциал и повысить уровень своей профессиональной компетентности за счет разностороннего применения и активного получения интегративного знания в психологически комфортных условиях.

Выводы по главе 2

Разработка оснований практической реализации управления процессом формированием интегративным знанием студентов позволила нам сделать следующие выводы:

1. Реализация структурно-функциональной модели формирования интегративного знания студентов требует более тщательной разработки управленческой деятельности преподавателя при работе со студентами в рамках определенной дисциплины. Технология формирования интегративного знания реализуется с помощью освоения студентами специально отобранного дидактического содержания в рамках управляемых преподавателем видов аудиторной и внеаудиторной работы и основывается на осуществлении интеграции двух типов: теоретико-методологической и процессуально-содержательной. При этом управление со стороны преподавателя реализуется по интегративно-функциональному вектору (управление содержанием дисциплины) и по организационно-деятельностному вектору (организация различных форм аудиторной и внеаудиторной работы студентов). Методическая работа преподавателя разворачивается на трех этапах: *ознакомительно-организационном* (организация языковых элементов в новые структуры, анализ интеллект-карт, работа с текстами интегративного характера), *интегра-*

тивно-деятельностный (усложнение структуры интегративного знания благодаря применению активных форм аудиторной работы и личностно-ориентированной самостоятельной работы студентов) и *контрольно-регулирующий* (проведение контроля сформированности интегративного знания с использованием фонда оценочных средств и оценочных карт оценки и взаимооценки).

2. Успешность реализации структурно-функциональной модели формирования интегративного знания студентов в практике обучения зависит от обеспечения ряда дидактических условий. Интегративность педагогического процесса обеспечивает координацию воздействия на различные сферы индивидуальности обучающегося с целью совершенствования личностного и профессионального потенциала студентов. При помощи специальной технологии обучения преподаватель реализует управление учебно-практической деятельностью студентов и непосредственным содержанием материалов, подлежащих усвоению. Изменение характера умственной деятельности студентов реализуется благодаря непрерывному углублению и преобразованию ранее изученных областей знания при совершенствовании всех видов речевой деятельности в рамках специально организованных видов работы, включающих в себя элементы творческой и поисковой деятельности, что также готовит студентов к преодолению профессиональных трудностей при сохраняющемся высоком уровне мотивации.

3. В ходе экспериментальной апробации разработанной модели формирования интегративного знания студентов на «нулевом» срезе нами было определено, что уровень предметной подготовки студентов, сформированности их мотивационной сферы и профессионального самосознания является довольно низким. После апробации разработанной нами модели образовательного процесса и проведения контрольных срезов мы пришли к выводу, что студенты экспериментальной группы показали более высокую положительную динамику в осознанном использовании профессиональных инструментальных знаний, формировании устойчивых представлений о своей про-

фессиональной сфере, а также навыков саморегуляции. При сравнении показателей сформированности интегративного знания мы определили, что количество студентов, обнаруживших высокий и выше среднего уровни в экспериментальной группе, превышает соответствующий показатель в контрольной группе на 10% по понятийно-фактическому компоненту, на 8% по инструментальному компоненту и на 4% по личностно-регулятивному компоненту интегративного знания. Полученные в ходе эксперимента данные были проверены с помощью критерия Пирсона и признаны валидными, следовательно, распределение студентов контрольной и экспериментальной групп является закономерным и обусловлено внешней целенаправленной управляющей деятельностью преподавателя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование теоретических и практических аспектов проблемы формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов позволило нам сделать следующие выводы. Анализ существующих подходов к обучению иностранным языкам в сфере языкового образования показал, что существующая система подготовки бакалавров не обеспечивают будущего специалиста эффективной базой для решения профессиональных задач, что обуславливает актуальность разработки концепции интегративного знания студентов языковых факультетов вузов. При работе над диссертационным исследованием мы обратились к трудам отечественных и зарубежных педагогов и психологов, проследили развитие теории педагогического менеджмента и интеграции в сфере образования. На основании этого в работе нами были выделены основные способы реализации интегративного подхода в образовании в рамках парадигмы педагогического менеджмента.

Анализ различных подходов к определению сущности педагогического менеджмента и ключевые положения общей теории управления позволили дать новое определение понятию «педагогический менеджмент», рассматривая его как процесс управления формированием личностными характеристиками обучающихся. Мы определили педагогический менеджмент как управленческую деятельность преподавателя, направленную на развития личности будущего специалиста, а также комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления целостным педагогическим процессом, направленных на его оптимизацию. Данное положение стало теоретической предпосылкой для дальнейшей разработки концепции управления процессом формированием компонентов интегративного знания, включая личностно-регулятивный компонент.

Исследование понятия «интегративное знание» в науке и разработка структуры интегративного знания студентов языковых факультетов вузов позволили нам расширить данное понятие относительно его трактовки в бо-

лее ранних исследованиях и уточнить его компоненты в соответствии с требованиями ФГОС ВО к подготовке современного специалиста в сфере языкового образования.

Интегративное знание студентов языковых факультетов вузов – это особый интегративный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых общенаучных, педагогических, методических и лингвистических знаний из области различных учебных дисциплин. Содержание понятийно-фактического, инструментального и личностно-регулятивного компонентов интегративного знания полностью охватывает предметное поле подготовки специалистов данного направления, а также обеспечивает студентов необходимыми навыками научно-практической деятельности, стимулирует у обучающихся устойчивую мотивацию, способствует развитию у них саморегуляции и формированию целостного восприятия профессии. Глубокий анализ предметной области языкового образования позволили нам уточнить уровни формирования интегративного знания и ввести новый, продуктивно-поисковый, уровень, предваряющий понятийно-синтетический уровень, что обосновано важностью применения интегративного знания при решении ситуативно-ориентированных задач и активного участия студентов в академическом дискурсе.

Успешное управление формированием интегративного знания студентов базируется на центральных положениях педагогического менеджмента и личностно-деятельностного подхода в обучении, что стало основой при разработке структурно-функциональной модели образовательного процесса в нашем исследовании. Данная модель состоит из шести блоков: целевого, методологического, содержательного, технологического, критериально-оценочного и контрольно-результативного. *Целевой блок* включает в себя факторы, оказывающие влияние на постановку цели, и саму цель моделируемого образовательного процесса. Целевая установка модели определяет специфику *методологического блока*, который включает в себя основополагающие методологические подходы (интегративный, личностно-деятельностный, компетентностный, семиотиче-

ский, системный подходы), а также три группы взаимосвязанных принципов: общие принципы управления формированием интегративного знания, принципы организации образовательного процесса и принципы проектирования содержания интегративного знания. Система принципов формирования интегративного знания дает основание для уточнения *содержательного* блока модели, который включает в себя компоненты интегративного знания, дисциплины интегративного характера и средства обучения. *Технологический* блок разработанной модели регламентирует этапы работы преподавателя и определяет методы формирования интегративного знания. При выделении данных методов нами было установлено, что существующие методы не могут считаться достаточными для эффективного формирования интегративного знания, в связи с чем нами был введен новый метод – коммуникативной интеграции. *Критериально-оценочный* блок модели содержит критерии и показатели сформированности интегративного знания, использование которых позволяет выявить стадии сформированности интегративного знания и достигнутые практические результаты моделируемого образовательного процесса, что является содержанием *результативного* блока модели. Эффективность реализации и моделирования процесса формирования интегративного знания студентов напрямую зависит от обеспечения совокупности дидактических и управленческих условий.

При уточнении процесса реализации разработанной структурно-функциональной модели мы подробно описали технологию формирования интегративного знания, раскрыли управленческие механизмы в деятельности преподавателя, уточнили дидактические условия формирования интегративного знания и описали принципы и алгоритм создания дидактического содержания с учетом характера образовательного процесса, направленного на формирование интегративного знания в рамках отдельной дисциплины «Практический курс иностранного (английского) языка». *Подготовленные методические* материалы были использованы в практике обучения при проведении опытно-экспериментальной работы на базе ФБГОУ ВПО «Курский государственный университет».

Результаты эмпирических исследований по оценке эффективности смоделированного нами образовательного процесса подтвердили, что целенаправленная работа преподавателя в рамках парадигмы педагогического менеджмента приводит к объективному росту показателей по каждому компоненту интегративного знания студентов: количество студентов с высоким уровнем и выше среднего в экспериментальной группе превышает соответствующие показатели в контрольной группе на 10% по понятийно-фактическому компоненту, на 8% – по инструментальному компоненту и на 4% – по личностно-регулятивному компоненту интегративного знания. Полученные эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ больше критического $\chi^2_{\text{кр}}=2,353363$ для р-значения 0,05 и составляют 3,3706 для понятийно-фактического компонента, 3,777 для инструментального компонента и 2,6598 для личностно-регулятивного компонента. Экспериментальные данные были признаны валидными, следовательно, данная структурно-функциональная модель действительно может быть использована с целью повышения качества профессиональной подготовки в языковых вузах.

Так как проблема формирования интегративного знания студентов языковых факультетов вузов является сложной и многоаспектной, проведенное исследование не может обеспечить ее полного раскрытия. Значимость данной проблемы требует продолжения ее теоретической и практической разработки, что возможно при дальнейшем уточнении ее системных аспектов в рамках:

- более глубокого психологического анализа особенностей формирования личностно-регулятивного компонента интегративного знания студентов через управление их учебно-практической деятельностью;
- исследования динамики профессиональной удовлетворенности педагога при построении и реализации образовательного процесса, направленного на формирование интегративного знания студентов;
- преобразования дидактического содержания других дисциплин учебного плана и технологии их освоения в соответствии с разработанными теоретическими положениями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агаджанов, Г.Г. Организация педагогического менеджмента в условиях военно-инженерного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Агаджанов Георгий Георгиевич. – Ставрополь, 2005. – 227 с.
2. Агеевец, В.У. Наша идеология – образование, культура, здоровье нации / В.У. Агеевец // Вестник Балтийской академии. – СПб.: Науч. изд. Балт. пед. акад., 1996. – Вып. №6. – С. 23–37.
3. Алекберова, И.Э. Интегративный подход в образовании как одна из основных составляющих развития личности / И.Э. Алекберова // Материалы конференции «Личность и социальное развитие». – М., 2013. [Электронный ресурс]. – URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/178/integrativnyj_podhod_v_obrazovanii_kak_odna_iz_osnovnyh_sostavlyayuwih_razvitiya_lichnosti/. (дата обращения: 23.03.2014).
4. Ананьев, Б. Г. Теория ощущений / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 446 с.
5. Анисимов, О.С. Социально-психологические средства управленческого мышления / О.С. Анисимов. – М.: Рос. акад. кадрового обеспечения АПК, 1990. – 197 с.
6. Асимов, М.С. Современные тенденции интеграции наук / М.С. Асимов, А. Турсунов // Вопросы философии. – М.: Наука, 1981. – №3. – С. 57–69.
7. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии – М.: Наука, 1973. – №6. – С. 98–111.
8. Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.
9. Ахлибинский, Б.В. Категориальный аспект понятия интеграции / Б.В. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Королькова, И.А. Майзеля. – Л.: ЛГУ, 1984. – №12. – С. 50–60.

10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 280 с.
12. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: ПО «Север», 2004. – 152 с.
13. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в теории и практике: монография / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Свердл. гос. инж.-проект. ин-т., 1994. – 152 с.
14. Беляева, А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: методическое пособие / А.П. Беляева. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
15. Берулава, М.Н. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин / М.Н. Берулава // Советская педагогика. – М., 1987. – №8. – С. 81–83.
16. Бершадский, М.Е. Понимание как педагогическая категория / М.Е. Бершадский. – М.: Центр Педагогический поиск, 2004. – 176 с.
17. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
18. Блауберг, И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин. – М.: Знание, 1972. – 48 с.
19. Богданов, А.А. Текстология: всеобщая организационная наука / А.А. Богданов: в 2-х кн. – М.: Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.
20. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – М., 2003. – № 10. – С. 8–14.
21. Борисенко, Н.Ф. Об основах межпредметных связей / Н.Ф. Борисенко // Советская педагогика. – М., 1971. – № 11. – С. 24–33.

22. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
23. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для ст-тов 3–5-х курсов пед. вузов по спец. «031000 – Педагогика и психология» / Г.Х. Валеев. – Sterлитамак: Sterлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
24. Варковецкая, Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах / Г.Н. Варковецкая. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
25. Васильев, И.А. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / И.А. Васильев // Актуальные проблемы современной психологии. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1983. – С. 53–59.
26. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Васильева Зинаида Ивановна. – Л., 1973. – 42 с.
27. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
28. Витке, Н.А. Организация управления и индустриальное развитие. (Очерки по социологии научной организации труда и управления) / Н.А. Витке. – М., 1924. – 120 с.
29. Врублевская, М.М. Профориентационная работа в школе / М.М. Врублевская, О.В. Зыкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
30. Вьюнова, Н.И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Вьюнова Наталья Ивановна. – М., 1999. – 539 с.
31. Гвишиани, Д.М. Организация и управление / Д.М. Гвишиани. – М.: Наука, 1972. – 536 с.
32. Герчикова, И.Н. Менеджмент / И.Н. Герчикова. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 501 с.

33. Гиляровская, Л.Т. Контроллинг как база обоснования и принятия управленческих решений / Л.Т. Гиляровская, В.В. Белкин // Управление собственностью, 2002. – № 2. – С. 31–37.
34. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 142 с.
35. Горшенина, М.В. Методические указания к выполнению педагогического раздела дипломного проекта / М.В. Горшенина, Н.Е. Ларюшкина. – Сызрань: Самар. гос. техн. ун-т., филиал в г. Сызрани, 2011. – 20 с.
36. Горюнова, Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 1999. – 239 с.
37. Гохлернер, М.М. Метаязыковые знания в структуре языкового сознания / М.М. Гохлернер // Тезисы IX Всесоюзн. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. – М., 1988. – С. 49.
38. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.Л. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 134 с.
39. Гребенников, А.В. Интегративные дисциплины: содержание и функция / А.В. Гребенников // Ученые записки. – Курск: КГУ, 2010. – №2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyue-distipliny-soderzhanie-i-funktsii> (дата обращения: 10.04. 2014).
40. Гастев, А.К. Как надо работать (сборник) / А.К. Гастев. – М.: Экономика, 1972. – 478 с.
41. Гвоздева, А.В. Адаптивно-образовательные возможности интегративно-дифференцированного подхода / А.В. Гвоздева [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/27_NII_2010/Pedagogica/71478.doc.htm (дата обращения: 07.06. 2013).
42. Гвоздева, А.В. Дидактические условия обучения студентов грамматике французского языка с учетом типов восприятия учебной информации: дис.

... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Гвоздева Анна Вячеславовна. – Курск, 2002. – 204 с.

43. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Гвоздева Анна Вячеславовна. – Курск, 2009. – 53 с.

44. Гвоздева, А.В. Лингводидактические основы интегративно-дифференцированного обучения иностранному языку в вузе / А.В. Гвоздева // *Wiadomości naukowej myśli. Materiały III międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. – Przemysł: “Nauka i studia”, 2007. – S. 26–32.

45. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Москов. психол.-социальн. ин-т, 1998. – 432 с.

46. Грачев, В.В. К вопросу о формировании знания / В.В. Грачев // *Специалист*. – М., 1990. – № 3. – С. 8–9.

47. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

48. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.

49. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

50. Данилюк, А.Я. Учебный предмет как интегрированная система / А.Я. Данилюк // *Педагогика* – М., 1997. – № 4 – С. 24–28.

51. Дзуличанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н.Н. Дзуличанская // *Наука и образование: Электронный журнал*. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 23.11.2014).

52. Депенчук, Н.П. Некоторые особенности развития интегративного процесса в современной науке / Н.П. Депенчук // *Диалектика в науках о природе и человеке: Сб. науч. тр.* – М.: Наука, 1983. – С. 309–316.

53. Добров, Г.М. Наука о науке / Г.М. Добров. – Киев: Наукова думка, 1969. – 301 с.
54. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2000. – 463 с.
55. Ерёмкин, А.И. Системы межпредметных связей в высшей школе / А.И. Ерёмкин. – Харьков: Вища школа, 1984. – 152 с.
56. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
57. Задовская, А.А. К межпредметной интеграции знаний / А.А. Задовская [Электронный ресурс]. – URL: <http://sandbox.openclass.ru/node/132558> (дата обращения: 12.12.2016).
58. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 382 с.
59. Звездунова, Г.В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Звездунова Галина Викторовна. – Ростов н/Д., 1998. – 22 с.
60. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академ. проект, 2004. – 192 с.
61. Зеленский, В.В. Словарь аналитической психологии / В. В. Зеленский. – М.: Высшая школа, 2000. – 120 с.
62. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения: 12.12.2015).
63. Евсеев, А.И. О необходимости учета познавательной деятельности учащихся при разработке компьютерных средств обучения / А.И. Евсеев, А.Н. Савкин // Вычислительные сети. Теория и практика. – 2006. – №2 [Элек-

тронный ресурс]. – URL: <http://network-journal.mpei.ac.ru/cgi-bin/main.pl?l=ru&n=9&pa=14&ar=2>. (дата обращения: 15.02.2014).

64. Ейгер, Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г.В. Ейгер. – Харьков: Основа, 1990. – 184 с.

65. Ивлева, Н.В. Формирование интегративного знания у студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ивлева Нинель Владимировна. – Орел, 2011. – 185 с.

66. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З. И. Васильевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 432 с.

67. История педагогики / под ред. А. Н. Джуринского. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 432 с.

68. Калувэ, де Л. Развитие школы: модели и измерения / Л. де Калувэ. – Калуга, 1993. – 239 с.

69. Каратеев, В.П. Единство научного знания / В.П. Каратеев. – Саратов: Изд. Сарат. ун-та, 1981. – 190 с.

70. Качан, Л.В. Педагогический менеджмент как фактор формирования креативности воспитанника в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Качан Людмила Викторовна. – Оренбург, 2006. – 196 с.

71. Кедров, Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания / Б.М. Кедров. – М.: Госполитиздат, 1963. – 295 с.

72. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

73. Колношенко, О.В. Повышение эффективности педагогического менеджмента образовательного процесса в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колношенко Олег Владимирович. – М., 2008. – 385 с.

74. Кольчик, И. В. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кольчик Ирина Викторовна. – Нижний Новгород, 2008. – 158 с.

75. Коменский, А. Я. Избранные сочинения / А. Я. Коменский. – М.: Учпедгиздат, 1955. – 287 с.
76. Конаржевский, Ю.А. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса / Ю.А. Конаржевский. – М.: Поиск, 1995. – 79 с.
77. Корицкий, Э.Б. Научный менеджмент: российская история / Э.Б. Корицкий. – СПб: Питер, 1999. – 384 с.
78. Коротков, Э. М. Система комплексной оценки качества образования специалиста / Э. М. Коротков // Высшее образование в России. – М., 1995. №2. – С. 72–78.
79. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.
80. Костюк, Н.Т. Интеграция современного научного знания: методологический аспект / Н.Т. Костюк, В.С. Лутай, В.Д. Белогуб. – Киев: Высшая школа, 1984. – 184 с.
81. Коряпина, В.В. Педагогический менеджмент как средство оптимизации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коряпина Виктория Викторовна. – Челябинск, 2004. – 189 с.
82. Котикова, Д.С. Методы активного социально-психологического обучения / Д.С. Котикова. – Нижний Новгород, ННГАСУ. – 2009. – 42 с.
83. Кочарян, Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кочарян Тигран Эдуардович. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
84. Кочетков, В.И. Педагогический менеджмент как основа реализации многоуровневого образования в профессиональном лицее: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кочетков Владимир Игоревич. – СПб, 2004. – 234 с.
85. Краевский, В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания / В. В. Краевский // Материалы Всерос. методолог. конф.-семинара. –

Волгоград; Краснодар; М., 2008 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210 (дата обращения: 11.12.2015).

86. Круглова, М.Г. Формирование культурологических интегративных знаний у студентов-музыкантов в процессе музыкально-исторической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Круглова Марина Геннадьевна. – М., 2009. – 158 с.

87. Крыжко, В.В. Психология в практике менеджера образования / В.В. Крыжко. – СПб., 2001. – 304 с.

88. Крымский, С.Б. Научное знание и принципы его трансформации / С.Б. Крымский. – Киев: Изд-во «Наукова думка», 1974. – 208 с.

89. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П.Г. Кулагин. – М. Просвещение, 1981. – 96 с.

90. Кухарев, Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Минск, 1996. – 64 с.

91. Кухарев, Н.В. Управление учебно-воспитательным процессом в школе / Н.В. Кухарев, Г.В. Савельев. – Минск, 1997. – 191 с.

92. Кушаков, Ш.С. Становление и развитие идеи взаимосвязи наук / Ш.С. Кушаков. – Ташкент: Фан, 1990. – 152 с.

93. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина.– Барнаул: АлтГУ, 2004. – Ч. 2. – 232 с.

94. Лазарев, В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В.С. Лазарев. – М.: МИР Магистр, 1995. – 223 с.

95. Лазарев, В.С. Управление развитием школы / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 1995. – 441 с.

96. Левчук, В.Г. Интегративные процессы в медицине и формирование философской культуры медика / В.Г. Левчук, А.П. Алексеенко // Философские вопросы медицины и биологии: сб. науч тр. – Киев: КМИ, 1989. – № 21 – С. 56–61.

97. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
98. Лошкарева, Н.А. Межпредметные связи и проблема формирования умений / Н.А. Лошкарева // Советская педагогика. – М., 1973. – № 10. – С. 31–38.
99. Максименко, В.Н. Межпредметные связи как дидактическая проблема / В.Н. Максименко // Советская педагогика. – М., 1981. – № 8. – С. 78–84.
100. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
101. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1984. – 143с.
102. Максудова, Л.Г. Разработка и построение учебных модулей для системы дистанционного обучения / Л.Г. Максудова, М.В. Литвиненко, В.В. Абросимов. – М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. – 59 с.
103. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб., 1999. – 181 с.
104. Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством // Художественное образование как социокультурный феномен: Юсовские чтения: материалы Всерос. конф. (31 окт. – 3 нояб. 2006 г.). – М.: ИХО РАО, 2006. – 240 с.
105. Менеджмент в образовании: старый и новый взгляд / сост. Т.А. Коллегова. – Междуреченск, 2012. – 15 с.
106. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1997. – 704 с.
107. Минько, М.С. Время «Ч»: Модель компетенций HR-менеджера / М.С. Минько. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 205 с.
108. Моисеев, А.М. Проектное управление в образовании / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 124 с.
109. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахова // Педагогика. – М., 1997. – №4. – С. 52–55.

110. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. – 106 с.
111. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
112. Нюдюрмагомедов, А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович, 1999. – Ростов н/Д, 1999. – 365 с.
113. Образцов, П.И. Дидактика высшей военной школы / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.
114. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
115. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова. – М: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
116. Омельченко, С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе / С.В. Омельченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Челябинск: ЮУрГУ, 2006. – №16. – С. 14–17.
117. Осипова, С.И. Учебная деятельность в контексте формирования умений учащихся структурировать теоретический материал / С.И. Осипова, С.П. Орешкова // Современные проблемы науки и образования. – М., 2007. – № 6 – С. 24–29.
118. Основы социального управления / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. / под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.
119. Отт, Т.О. Методика получения количественной оценки интегрального показателя саморегуляции учебно-профессиональной деятельности / Т.О. Отт, Е.С. Каган // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово: КемГУ, 2011. – №4. – С. 142–149.

120. Пахаренко, Н.В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – М., 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: www.science-education.ru/106-7502 (дата обращения: 01.07.2014).
121. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
122. Педагогические технологии / под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ МарТ, 2006. – 336 с.
123. Педагогический менеджмент в образовании: актуальные вопросы современной науки: Монография / под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2015. – 158 с.
124. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
125. Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биографические повествования / под. ред. Н. Ф. Болдырева. – Челябинск: Урал, 1997. – 542 с.
126. Пирс, Ч.С. Элементы логики. *Grammatika speculativa* / Ч.С. Пирс // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 151–210.
127. Писклаков, П.И. Формы и методы интеграции различных отраслей научного медицинского знания / П.И. Писклаков // Философские вопросы медицины и биологии: Республиканский межведомственный сборник. – Киев: Здоровье, 1989 – № 21. – С. 62–69.
128. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн / И.П. Подласый. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.
129. Попова, Н.Л. Экстраполяция как средство научного познания и интегративный фактор в науке / Н.Л. Попова. – Киев.: Наукова думка, 1985. – 111 с.
130. Поташник, М.М. Оптимизация управления школой / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1991. – С. 26–38.

131. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2002. – 298 с.
132. Провоторова, Н.А. Формирование познавательной активности школьников дидактическими средствами межпредметных связей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Провоторова Надежда Александровна. – Воронеж, 2003. – 24 с.
133. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
134. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – Орел, 2009. – № 1. – С.9–13.
135. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан, В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
136. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
137. Ручкина, Е.В. Формирование интегративных знаний у курсантов военного вуза в процессе изучения компьютерно-информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ручкина Елена Викторовна. – Челябинск, 2004. – 24 с.
138. Савин, Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Савин Евгений Юрьевич. – М., 2002. – 162 с.
139. Сёмин, Ю.Н. Междисциплинарный учебный комплекс / Ю.Н. Сёмин // Высшее образование в России. – М., 2002. – № 2. – С. 107–110.
140. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
141. Сидоров, С.В. Теоретическая педагогика / С.В. Сидоров. – Шадринск: ШГПИ, 2013 [Электронное издание]. – № гос. регистрации 0321303112. –

Режим доступа: <http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/Content.htm>. (дата обращения: 11.09.2014).

142. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-Хау в управлении педагогическими системами / В.П. Симонов. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 429 с.

143. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.

144. Сичивица, О.М. Сложные формы интеграции науки / О.М. Сичивица. – М.: Высшая школа, 1983. – 152 с.

145. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

146. Сквирский, В.Я. Методические указания по разработке структуры учебной информации / В.Я. Сквирский. – М.: Изд-во МАДИ, 1980. – 80 с.

147. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

148. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Мн.: ПАНПРИНТ, 1998. – 1064 с.

149. Соломоник, А. Позитивная семиотика / А. Соломоник. – Минск: МЕТ, 2004. – 191 с.

150. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М., 1977. – 689 с.

151. Ставская, Н.Р. Интеграция науки и ее роль в развитии научно-технической революции / Н.Р. Ставская. – Волгоград: Ниж.-Волж. изд-во, 1970. – 84 с.

152. Степанова-Быкова, А.С. Методика профессионального обучения / А.С. Степанова-Быкова, Т.Г. Дулинец. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – 299 с.

153. Сюткина, О.В. Межпредметная интеграция в современном образовании: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Сюткина Ольга Викторовна. – Киров, 2000. – 18 с.
154. Тейлор, Ф.У. Принципы научного менеджмента / Ф.У. Тейлор. – М.: Контроллинг, 1991. – 104 с.
155. Теория и технология обучения: деятельностный подход / под ред. Ю.Г. Фокина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 240 с.
156. Третьяков, П.И. Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М., 1997. – 288 с.
157. Уман, А.И. Модели процесса обучения: от догматической до личностно-стратегической / А.И. Уман, М.А. Федорова // Инновации в образовании. – М., 2008. – № 4. – С. 119–130.
158. Урсул, А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
159. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский: в 6-ти т. – Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
160. Файоль, А. Общее промышленное управление / А. Файоль. – М.: Контроллинг, 1992. – 111 с.
161. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень высшего образования: бакалавриат) 11 января 2016 г. Регистрационный № 40536 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/5/1583> (дата обращения: 28.01.2016).
162. Федосеев, П.Н. Пути интеграции биологического и социогуманитарного знания / П.Н. Федосеев. – М.: Наука, 1984. – 126 с.
163. Федосеев, П.Н. Философия и интеграция знаний / П.Н. Федосеев // Вопросы философии. – 1978. – № 7. – С. 16–31.
164. Философский энциклопедический словарь / под. ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

165. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю.Г. Фокин. – М: Академия, 2006. – 240 с.
166. Фоменко, В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В.Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994. – 270 с.
167. Херцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б.Б. Снидерман. – М.: Вершина, 2007. – 238 с.
168. Хофштадтер, Д. Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда / Д. Хофштадтер. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 752 с.
169. Худин, А.Н. Управление устойчивым развитием образовательного процесса в университете: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Худин Александр Николаевич. – М., 2008. – 82 с.
170. Хуторская, Л.Н. Информационная педагогика / Л.Н. Хуторская // Интернет-журнал «Эйдос». – М., 2002. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>. (дата обращения: 12.09.2013).
171. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – М., 2002. [Электронный ресурс]. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 12.09.2013).
172. Чапаев, Н.К. Акмеологическая миссия профессионального образования в условиях интеграции образования, производства и науки / Н.К. Чапаев // Научный диалог. – Екатеринбург, 2014. – № 2. – С. 126–145.
173. Чепиков, М.Г. Интеграция науки / М.Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1975. – 246 с.
174. Чистикова, В.М. Проектирование интегративного содержания двухуровневой профессиональной подготовки специалистов технического профиля / В.М. Чистикова // Инновации в образовании. – М., 2008. – №4 – С. 81–103.
175. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М., 1990. – 208 с.

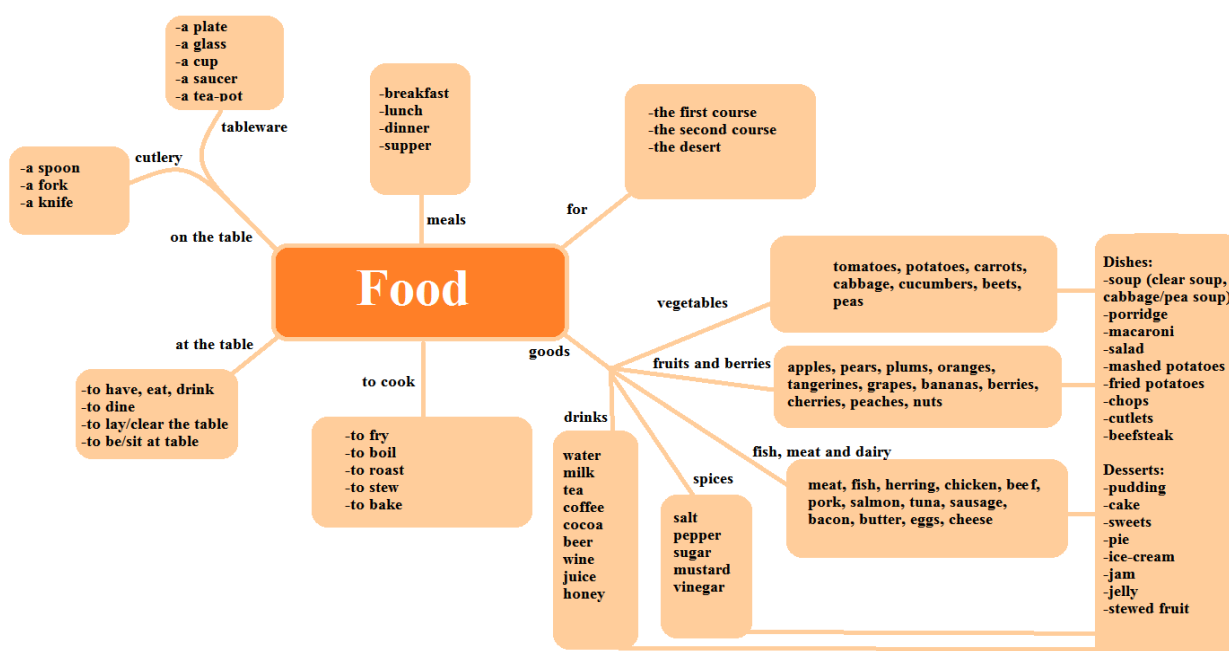
176. Шамова, Т.И. Менеджмент в управлении школой / Т.И. Шамова. – М.: МИР Магистр, 1992. – 232 с.
177. Шамова, Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1991. – 278 с.
178. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
179. Шевченко, В.А. Педагогический менеджмент в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевченко Валерий Аркадьевич. – Ростов н/Д., 2003. – 30 с.
180. Шейн, Э.Х. Организационная культура и лидерство / Э.Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
181. Щербицкий, Г.И. Системный характер информации / Г.И. Щербицкий. – Минск: Наука и техника, 1978. – 183 с.
182. Энгельгардт, В.А. Интегрatism – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103–115.
183. Юсов, Б.П. Взаимодействие культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя в образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания «Спутник+», 2004. – 253 с.
184. Яворук, О.А. Интегрированные естественнонаучные курсы в школе / О.А. Яворук // Педагогика. – 1996. – № 12. – С. 113–114.
185. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.
186. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
187. Яковлев, И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев. – Л.: Изда-во ЛГУ, 1987. – 128 с.

188. Якуба, Ю.А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе средних профессионально-технических училищ / Ю.А. Якуба. – М.: Высшая школа, 1985. – 175 с.
189. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб: Полиус, 1998. – 639 с.
190. Якушева, С.Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в становлении личности педагога-менеджера / С.Д. Якушева // Воспитание личности в образовательном пространстве университетского округа: сб. материалов Седьмой международной научно-практической конференции университетских округов.– СПб: Автоном. некоммерч. орг-ция консолидации образовате. пространства «Университетские Образовательные Округа», 2013. – С. 128–133.
191. Argyris, Ch. Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change / Ch. Argyris. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1993. – 309 p.
192. Crump, N. Pedagogical objects in Management Education: A Cultural-Historical Critique / N. Crump, B. Costea. – Lancaster: LUMS, 2003. – 24 p.
193. Ellis, R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 327 p.
194. Gillespie Manufacturing Knowledge: A History of the Hawthorne Experiments. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 282 p.
195. Stephen, R. G Jones. Was there a Hawthorne effect? / R. G Jones Stephen. // The American Journal of Sociology. – Vol. 98. – No. 3, 1992. – P. 451–468. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.jstor.org/stable/2781455?seq=1#page_scan_tab_contents (дата обращения: 15.12.2013).

Тема «Еда и приемы пищи» (дополнительная разработка к уроку 12 «Практического курса английского языка: 1 курс» В.Д. Аракина)

Vocabulary

Ex.1. Examine the mind-map and say what words and combinations belong to the basic level and which ones are more advanced. Think what words you can teach to your little niece/nephew and how you will do it. Why have you chosen this way of teaching?



Ex. 2. Look through and translate these words and combinations. Can you add them to the mind-map?

Soggy, watery, game (as a type of meat), herbs, celery, rosemary, marjoram, parsnip, turnip, wheat, oat, rye, saffron, cinnamon, nutmeg, cloves, curry, asparagus, artichoke.

Reading

Ex.3. What is your idea of British cuisine? Do you know about the stereotypes existing about it?

Ex. 4. Comment on the following quotes and express your opinion.

In England there are sixty different religions, and only one sauce. *Francesco Caracciolo*

The English contribution to world cuisine - the chip. *John Cleese*

On the Continent people have good food; in England people have good table manners. *George Mikes*

Nearly every woman in England is competent to write an authoritative article on how not to cook cabbage. *Vyvyan Holland*

http://www.allgreatquotes.com/england_english_quotes.shtml

Ex. 5. Read the text about the development of the British cuisine and say if the British cuisine really deserves its stereotype. Prove your point using the text.

A Short Story of British Cuisine

Until recently **British cuisine** was in the doldrums, the poor relation of Europe, disdained for its lack of flavour, soggy vegetables and watery meat. The last thirty years have seen British cuisine fight back and re-establish itself proudly among the cosmopolitan collection of cuisines that we can now try in the restaurants of the British Isles. So where did British cuisine go wrong?

Britain has always been a rich land, supporting agriculture even before the Romans. Cattle, sheep and pigs were supplemented by a wide variety of game. Many of the basic vegetables and herbs that we know today were introduced to Britain by the ancient Romans: onions, celery, rosemary, marjoram, parsnips, turnips and peas all came to us after 43AD and the carrot only arrived on our shores in the 15th century. Early cooking techniques included stewing with herbs, which has persevered as the principle cooking method of ordinary people to this century, or roasting meat over a fire for more celebratory occasions. Wheat and oats were grown from 1000-500BC and rye introduced by the Romans. Rough breads would have accompanied most meals. The potato which became the favoured British vegetable only arrived on our shores from the New World in 1586 and was treated with great suspicion for a while, considered difficult to digest and poisonous when undercooked. As a sea nation, Britain traded in spices from afar which were expensive. The tables of the rich in the Middle Ages through to the Renaissance were graced with elaborate dishes spiced with saffron, cinnamon, nutmeg, cloves and pepper. It was only with the influence of the Puritans that plain food served as simply as possible became the sign of a good British household and spices disappeared from the usual dishes of the middle classes, holding a place only at the tables of the Royal court and nobles. With the growth of trade

and the spread of British rule in India, spices once more began to be used at home with curries first being recorded in 1773. Coffee and chocolate became expensive but fashionable drinks in the 1650s with coffee houses appearing in London, the attractions of wealthy men of fashion. British food was known for its emphasis on good quality meat, especially beef. The taste was plain without too many sauces despite the fashion for French cooks in the 18th and 19th centuries, who would create more elaborate dishes and sauces for the top echelons of society. Vegetables always took second place for those who could afford to eat meat every day. They were the poor man's food, only seasonal delicacies such as asparagus and artichokes being worthy of a mention at a rich man's table. The decline of **British cuisine** came with the two World Wars in the last century. Food limitations and the loss of servants meant that many middle class women were struggling with learning to cook for their families at a time when there were very few ingredients available. Meat was severely rationed, as were butter, cheese and eggs, sugar, jam and canned fruit. Even bread and potatoes began being rationed after the war ended, when Britain was struggling to re-establish the economy. Watery soups with little meat, bulked out with vegetables became the norm. Overcooked cabbage and potatoes brought little relief to this diet. Food rationing endured into the Fifties, but by the end of the decade European travel and cookery writers like Elizabeth David, brought a new interest in cooking and European food to the British land. It took a while for this influence to penetrate throughout Britain but gradually modern British cuisine grew up, taking inspiration from Europe but basing itself on the best of British ingredients and restoring Britain's reputation for good food.

<http://www.godine.co.uk/blog/short-history-british-cuisine#sthash.aB0NzbAy.dpuf>

Ex. 6. Imagine that you want to use this text for your Grade 7 pupils. Adapt it and create all the necessary vocabulary notes for full understanding.

Ex. 7. What chronological periods in the development of the British cuisine can you name? How did the epoch influence the cooking? Do you know similar examples in Russia or other countries?

Individual task: Work with the book *Cuisine & Culture: A History of Food and People* by Linda Civitello and single out the most interesting information about one of the nations. Present it in a form of a lecture for your fellow-students.

Listening

Ex. 8. What do you know about a full English breakfast? Try to guess if it is true or false before watching the video. Then watch the video *How to Make a Full English Breakfast* (<http://www.youtube.com/watch?v=0fOvdEKXuJ0>) and find out if you were right.

1. A full English breakfast includes porridge and tea.
2. A full English breakfast includes baked beans, sausages and bacon.
3. The English breakfast is usually with pork sausages.
4. The English breakfast can be cooked in one frying pan in a mixed way.
5. You can add tomato ketchup or brown sauce to your English breakfast.

Ex. 9. Share your opinion about a full English breakfast in class. Does it look typically English to you? Do you consider it to be healthy?

Ex. 10. *Role play*. Imagine that you are an Englishman and your partner is from the USA. Tell him/her more about the English breakfast. Your partner should react.

Ex. 11. Let's see how real Americans react when they try English breakfast. Watch the video on <http://www.youtube.com/watch?v=3HL9TLH0uEM>. Was anybody close to this reaction in your dialogues?

Ex. 12. Were you attentive when watching? What ingredients of a full English breakfast are different in this video?

Ex. 13. Watch the video again and make notes about the advantages and disadvantages a full English breakfast has. Present them when discussing a full English breakfast in a debate format. Make two groups (“for” and “against”) and find out who has more arguments. Which group is more persuasive?

Creative Work

Ex. 14. Examine the list of British cooking TV programs on https://en.m.wikipedia.org/wiki/Category:British_cooking_television_programmes and find an extract from one of them on www.youtube.com. Imagine that you are a

TV critic and a review on this program. Present the extract and your review in class. Mind the following article about reviews.

How to Write a Television Show Review

by Kori Morgan

Summarize the Plot

In the first paragraph, describe the show's basic storyline to pique readers' curiosity and give them context for the rest of your review. Incorporate a brief plot summary, which introduces the central character and his primary conflict, and also introduces the setting, time period and genre. Since your readers have not yet seen the show, limit your summary to only the most important details. Don't reveal plot spoilers, which could ruin the story for potential viewers.

Provide Production Information

Since many shows earn reputations based on previous credits of a show's production team, comparing the show with the creators' and writers' previous work can help readers connect it with programs they're already familiar with. A television show also may earn cult status among a specific audience demographic or blaze creative trails with its structure and episodes. Describing the show's unique appeal to viewers and groundbreaking elements can reveal what sets it apart from programs that may be similar.

Critique the Script

All television shows begin as scripts that incorporate carefully composed dialogue with production directions. Your review should detail how successful the show is in creating a believable plot and characters. Discuss how the dialogue reveals the characters, presents key story and plot information, or creates mood and tone. Write about the writer's use of action, developing the story through the characters' behavior. If the show takes place in a specific setting or time period, discuss how the costumes and scenery make the story real for the viewer.

Evaluate the Acting

The ability of the actors to evoke emotion and believability is a crucial mark of its success. Your review can evaluate the quality of the actors' performances and how they contribute to creating a realistic, entertaining story. Focus on the actor who portrays the show's central character, using specific examples to illustrate why his performance is successful, and also point out the supporting actors who add depth and meaning to the story. If you're reviewing an established show, consider how the characters have changed throughout the series and how the actors' performances contributed to this development.

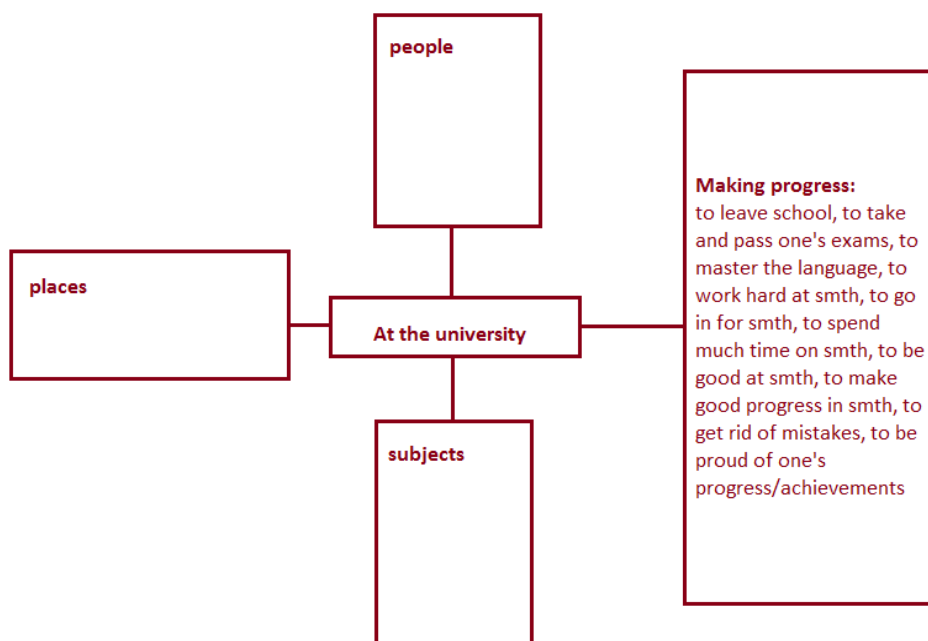
http://www.ehow.com/how_2123321_write-television-show-review.html

Ex. 15. Imagine that you are a specialist in advertising and you have a video about a new restaurant of modern British and European cuisine. Create a persuasive text for this commercial on <http://www.youtube.com/watch?v=hPCuT9b1xg0#t=15> and present it in class with your own commentaries.

Тема «Наш университет» (дополнительная разработка к уроку 14 «Практического курса английского языка: 1 курс» В.Д. Аракина)

Vocabulary

Ex. 1. Look at the mind map. Complete it using the vocabulary notes from your textbook. Explain the order of words in “Making progress” column. Discuss the mind map with the other students and add as many words as you can.



Ex. 2. Look through the text about Kursk State Medical University and create an additional section in this mind map which will be called “Student life”.

KSMU provides students with a world class education in an environment full of new opportunities and ideas which will help to shape your future. Learning new skills, meeting new and interesting people; making friends for life; these are all a normal part of the university experience and KSMU is no exception.

With over 5,500 students studying at KSMU (over 1,200 of which are international students) the campus is a bustling hive of activity and a real melting pot of multicultural cooperation. From sporting events, through to the arts, Kursk is a centre for innovation and culture like no other.

Our students are involved in a range of activities ranging from sports through to arts, social and other intellectual pursuits and enriching activities. Campus life at KSMU has something to offer everyone, no matter what your interest.

There are many ways in which you can meet new friends here at KSMU for example by joining one of the many vibrant student societies, or creating one of your own! Our large and diverse student community makes for a very interesting environment to socialise, learn new skills and meet new people!

You will also have the opportunity to visit local historic attractions for you to visit and explore with your new friends and learn more about Russian culture and history. You could spend hours at the local cafes, shops and museums or take a walk through one of the beautiful parks nearby.

<http://www.kgmu.com/english/prospectivestudents/student-life>

Ex. 3. Create a vocabulary exercise for your fellow students using the mind map. You can think about exercises with English definitions, matching, translating or make a multiple choice test.

Reading

Ex. 4. Let's discuss your experience as a first year student. Answer the questions and share your ideas in class.

1. Are you satisfied with your choice of the university? What motivated your choice?
2. Do you consider your studies efficient? Would you like to make it more/less intensive?
3. What problems do you face in your first year? What kind of help would you like to get to cope with these problems better?

Ex. 5. You are going to read the text about the first year special programs at University of Mount Union. For the statements 1-8 write NSC (if it's about the New

Student Communication series), FYS (if it's about First Year Seminars) or FYCR (if it's about the First Year Common Reading).

1. It gives you different basic skills.
2. It involves discussion of the same literature.
3. It involves getting emails.
4. It involves communication with your tutor.
5. It is carried out before the beginning of studies.
6. It helps students and staff to get united.
7. It gives roundabout information.
8. It gives information on specific topics that you choose.

First Year Initiatives at University of Mount Union

The first year of college is a critical time for students during which they experience a great amount of personal and academic growth. During this time they will make new friends, learn to live more independently from their families, and take courses that stretch and expand their knowledge and abilities. They will also be challenged in ways they never have before. It is the challenge that often makes or breaks a student's success in college, and the Office of First Year Initiatives, along with partners all over campus, strives to help students meet challenges head on and learn and grow from them to be successful both in and out of the classroom.

There are several ways in which the offices help including the New Student Communication series, First Year Seminars, and the First Year Common Reading. New Student Communication is a series of emails about all different sides of student life and studies, financial issues and available resources. Students begin to receive this emails in early March and get the last one at the end of July so that they are completely informed about the educational organization they have chosen.

The first year seminars (FYS) focus on a specific topic in a wide range of areas. The small class size allows you to interact closely with a professor who will help you cultivate a vision for your liberal arts education. The FYS will also expose you to basic writing, communication, and critical thinking skills, among others. Additionally, the faculty member who teaches this seminar will serve as your initial academic advisor during the fall semester and will help you explore the opportunities of a University of Mount Union education, including scheduling for classes until you've declared a major.

The Common Reading Program at the University of Mount Union encourages members of the university community to read the same book – aka the Summer Book – and come together to explore its issues, questions and themes in a variety of campus community sessions throughout the academic year. The Common Reading Program is intended to build intellectual, social and co-curricular community among the students, faculty, and, staff of the University of Mount Union through a shared experience of reading, reflection and discussion of challenging ideas and questions that raise important social and cultural issues.

<http://www.mountunion.edu/first-year-initiatives>

Ex. 6. Make three groups and discuss the advantages and disadvantages of these initiatives in a debate format. Each group supports only one initiative and tries to show and prove its useful impact. The most persuasive group becomes the winner.

Individual work: Use the link at the end of text to work with the webpage more thoroughly and to find more information about these initiatives.

Ex. 7. Is it possible to create the same initiatives at your university? Will they be useful? What initiatives of your own would you like to start? Make a speech for the students' committee presenting your own initiative. Try to sound motivating and interested in your subject. Let other students evaluate your presentation and give you scores to find out who is the winner.

Listening

Ex. 8. You are going to watch a video for first-year students created by their Destination Leaders, who are peer mentors at Simpson College. Fill in the gaps in the tips for success which they mention in this video.

1. Don't worry about your _____ just from the first seconds. You shouldn't rush into big decisions.
2. Don't be afraid to be _____ in things.
3. Stick it out and things will always get _____.
4. You will never get another _____ like that so get the most of it.
5. Don't be afraid to ask for _____.
6. Don't _____ anything out. There are a lot of interesting clubs on campus.

7. Meet new people and make _____.

Ex. 9. Make a rating of these tips. Put the most important one on the first position and then come to the least important. Which tip is the most popular in your group? Why?

Ex. 10. Create a memo for the future first-year students of your faculty. Work in pairs and present the result of your work in class. Express the opinion about other memos and say what you especially like.

Ex. 11. *Role-play*. Make a round table discussion in a TV program format. Role play a talk show devoted to the life of first year students and their problems. Choose a leader, guest students and specialists. Discuss what plan you are going to follow.

Creative work

Ex. 12. Make a motivating booklet for future first year students who will probably choose your faculty. Work at the design and a good text. Present your project in class.

Ex. 13. Summarize all the ideas that you have generated during this unit. Use them in your article to fulfill the task. You have seen the following announcement in an international magazine for college students:

“The shift from high school to college is now more complicated than ever. Are students, teachers or the modern reality to blame?”

We are interested in your views on this topic. You can contribute to the debate by sending us a short article with your opinion.

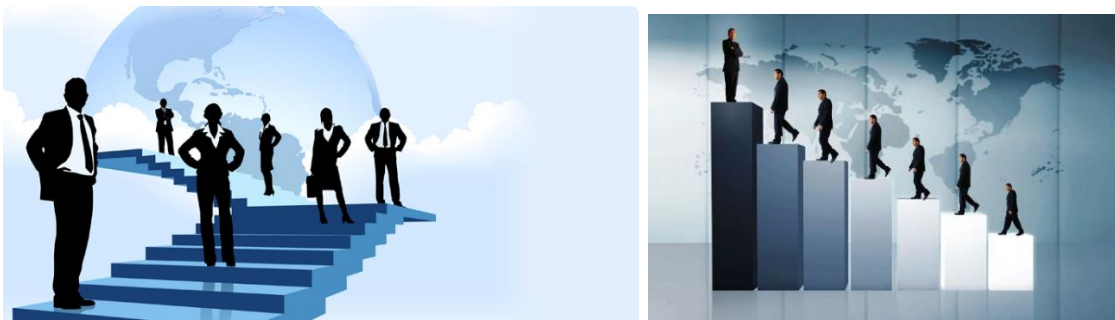
Write your article for the magazine (around 160-200 words).

Тема «Выбор профессии» (дополнительная разработка к уроку 1 «Практического курса английского языка: 2 курс» В.Д. Аракина)

Vocabulary

Ex. 1. Imagine that you are to teach some of your topical vocabulary to a teenager. What pictures would you choose to illustrate these words? Explain your choice.

1. a career



2. a challenge



3. reliable



4. respect



5. a school leaver



6. to take up a job



7. a rewarding work



Ex. 2. Find pictures of your own to illustrate the new words. Show them to your groupmates for them to guess the words. Discuss which pictures suit best of all and why.

Reading

Ex. 3. Here are some quotes about choosing a career. Discuss them in class and share your own experience in career choosing.

The one piece of advice I can give you is, do what turns you on. Do something that if you had all the money in the world, you'd still be doing it. You've got to have a reason to jump out of bed in the morning. ~ Warren Buffett

Your work is going to fill a large part of your life, and the only way to be truly satisfied is to do what you believe is great work. And the only way to do great work is to love what you do. ~ Steve Jobs

Don't ask yourself what the world needs; ask yourself what makes you come alive. And then go and do that. Because what the world needs is people who have come alive. ~ Howard Thurman

Whatever you are be a good one. ~ Abraham Lincoln

Ex. 4. You are going to read a text about parents' influence on teenage choices. For paragraphs 1-6 choose the best heading from A-G. There is one extra heading you don't need to use.

- A. Ease the Pressure
- B. Help Connect the Dots
- C. The Bottom Line
- D. Shine a Light
- E. Control Tower to Fledgling
- F. Time Orientation
- G. Confront Challenges

The Effect of Parents on an Adolescent's Choice of Career

by Cindy Blankenship

The closer your adolescent gets to adulthood, the more he knows about himself and the frightening and exhilarating truth that the choices he makes now will help determine the course of his future. While a career choice needn't be set in stone -- most adults change careers at least once -- a parent can help his fledgling choose wisely. The parent can best help not by providing unsolicited advice but by offering "respect and support," according to KidsHealth.org.

1. ___

While the temptation to direct may be powerful -- you know your child better than anyone, probably better than she knew herself for many years -- pry your grip off the controls. One of the main developmental tasks of adolescence is **strengthening decision-making and problem-solving skills**, according to KidsHealth.org. Charting your adolescent's career for her will likely backfire in the long run because you will cheat her of the choice, and if it doesn't work out, she might blame you. Her decision-making skills are improving throughout adolescence, and come solo flight time, she should be ready to make smart choices. Because adolescents tend to work hard toward goals they consider worth their time, allowing her to choose her own career increases her odds of success.

2. ___

Step back to let your teen make his own career choice, but not so far you're not supporting his quest. A parent can do much to help him connect the dots between a career and his interests, values and dreams. You've done a great job helping your adolescent choose a career if you've modeled a sense of hope for the future, discussed values and allowed your teen to question, because doing so strengthens his sense of purpose and optimism, according to the Michigan State University Extension. Listen to your teen's dreams for the future; feeling heard brings courage and strength, attributes your career-choosing teen needs.

3. ___

"Teens need parental guidance in gathering information and assessing how personal characteristics and dreams fit with specific educational and career possibilities," reports MSU Extension. Shine a broad, balanced light on your child's career exploration: Help her find resources that reveal a larger picture, including career guidance counselors, vocational interest tests, websites, books, librarians, job-shadowing programs, people who have careers of interest and occupational associations.

4. __

If your adolescent knows in his heart what he wants to do for a living, help him find ways to do it. He can learn skills, but perhaps something bigger stands in the way: He wants to be a lawyer, for example, but is afraid of public speaking. Don't dismiss his decision; ask if he's thought about the challenges and how he will overcome them. **Sometimes all he needs is the right motivation.** If psychological issues are blocking your child's choices, seek counseling. If there's a developmental issue, such as a learning disability, help your child explore solutions or alternatives. If a physical characteristic stands in the way of his chosen career, help him explore options such as surgical correction or a related career. If education holds a daunting price tag, explore financial aid, from federal and state governments to related associations to the school itself.

5. __

"Try not to push teens into making decisions too early ... ," advises MSU Extension. "Career choice involves a long and creative process of exploration. Teens eventually recognize their own 'dead ends,' and eventually get back on the road toward realistic work." Practice patience even if your teen changes her career choice frequently. Your understanding and positive influence will help her get through this transitional time, reminds KidsHealth.

6. __

The greatest negative effect a parent can have on an adolescent's career choice is choosing it for him. No matter how well-intentioned the parent, the child must work at this career day after day. The greatest positive effect a parent can have on an adolescent's career is to provide support during the exploration process.

http://www.ehow.com/facts_5089145_effect-parents-adolescents-choice-career.html

Ex. 5. How can you change these tips to make them useful for teachers working in high school? Present your variant of a memo in class.

Ex. 6. What factors are pivotal in career choices of teenagers and students? Rate the factors listed below (the first one as the most important) and add your own factors.

- following role models
- following peers
- good/poor results at school
- the area of living (urban/agricultural, well-developed/old-fashioned)
- the desire to work immediately/the desire to start later, but in high-skilled spheres
- ...

Individual work. Make a research in your group. Create an interview list to find out more about career choices of your groupmates and present the results of your research in charts and diagrams.

Ex. 7. What is your attitude to special career tests? Try the careers advisor test on <http://www.kent.ac.uk/careers/explorer.htm> and share your results in class. Was it useful? How precise are tests like this one? Would you recommend them to teenagers choosing their future? Why (not)?

Listening

Ex. 8. You are going to watch a video giving general information about career choosing steps. Put the ideas listed below in the correct order. Use the link <http://www.youtube.com/watch?v=ykF1Ng-WxtY>.

- find out what you are good at asking other people's opinion
- start with things that really catch your attention and help you spend time
- make your initial choice more precise according to your character
- sum up the information and decide what job is suitable for you

Ex. 9. Now we are going to make this list more detailed. Watch the video on <http://www.youtube.com/watch?v=wEQmDzwlQPo> and continue developing the career-choosing plan.

Ex. 10. Let's compare and analyze these two videos. Answer the questions and discuss your ideas with other students.

1. What video is more formal in style?
2. What is the target audience of each video? Why do you think so?
3. What video is more appealing to you? What exactly attracts you: the atmosphere, the manner of presentation or the personal example of the speaker?
4. What video is more effective in your view? Why do you think so?
5. What recommendations would you give to career advisors working with young people to have good contact with their clients?

Ex. 11. *Case study*. Imagine that you are a board of psychologists. Analyze each case and find the best way to solve the problem situation.

#1. Jane is a school leaver and though she has quite good results she is still not sure what exactly she wants to do in future. Her parents advise her to choose one of popular and well-paid jobs like being an economist, but she doesn't like this idea very much. What should she do?

#2. Alex is finishing his first year at the pedagogical university, but he thinks that he will be no good in his future job. He came to the faculty only because his RNE scores were not perfect and this faculty didn't ask much from its future students. Should he continue his education?

#3. Helen has just got her bachelor's degree and though she still wants to teach she is not sure that this salary will be enough. She also would like to continue her education for the master's degree but if she finds a well-paid job in an office she won't be able to attend her classes. Should she begin working right now and in what sphere?

Creative work

Ex. 12. Make your own video about choosing a career in education. Your target audience is school leavers. Try to make your video reasonable, but motivating.

Ex. 13. Read the following stories of students in the University of Mount Union and make your own contribution to your faculty web-site. Use this link for more examples <http://www.mountunion.edu/spotlights>.

Roxanne Hoch

Major: International Studies

International friends

I always thought that I would go to college and major in mathematics or some type of physical science, but that all changed during my senior year of high school when I became friends with a few international students. I became really interested in Korean music and culture, and that's when I knew that cultures and traveling were my passions. I want to travel frequently, so I felt that majoring in international studies would be a natural fit for me.

Diversity

I believe that, in order to have a well-rounded learning experience, there has to be diversity. In fact, one of the reasons I chose to attend the University of Mount Union is because of the diverse student body on campus. As we grow up, we have a tendency to learn things from only one perspective – the American perspective. However, even history, which is mostly fact, can be viewed from multiple angles depending on where one is from and how one was raised. Therefore, being a student at the University has allowed me to in fact learn about and understand things from different perspectives. I also love learning about other cultures, and since I've been at Mount Union, I've had the opportunity to meet people from all over the world.

Learning Chinese

While taking Elementary Chinese, I had the opportunity to practice traditional Chinese calligraphy. This was my absolute favorite part of class because it shows that there is not only a difference in the way words are written (characters versus letters), but also a difference in the method of how the language is written. Calligraphy is a traditional part of Chinese history and culture, and being able to practice it myself made me respect that aspect of the Chinese culture even more. It is no easy feat to write using a calligraphy brush!

Write a novel

I have no idea what I would like to do with my life. I have several ideas, but they usually change by the hour. One thing I do know is that I want to live and work overseas. My ultimate dream is to write a novel that changes people's perspective on a controversial topic.

<http://www.mountunion.edu/roxanne-hoch-15>

Dekota Toot

Major: Philosophy and Psychology

Making a decision

I wanted to go to a college where I wasn't just a face in the crowd. Plus, my mother actually graduated from Mount Union, so the fact that she had such a positive experience during her time on campus, definitely influenced my decision to come to Mount Union.

Choosing a major

I chose to major in philosophy because it tackles the big questions in life. In philosophy, you are never expected to accept anything as true just because somebody says so. It is up to the individual to judge what is true by reason rather than deferring to an authority figure for the answer.

Devoted professors

One thing that sets Mount Union apart from other colleges and universities is the devotion that faculty members have to educating students. Dr. Scott Gravlee, assistant professor of philosophy and religious studies and chair of the Department of Philosophy and Religious Studies, has had a tremendous impact on me during the brief time I have had him as a professor. He is passionate about the subject he teaches and he is always willing to talk. There have been countless times when I have asked him a question after class and we ended up conversing for an hour. He played a large part in my decision to major in philosophy.

Ultimate career goal

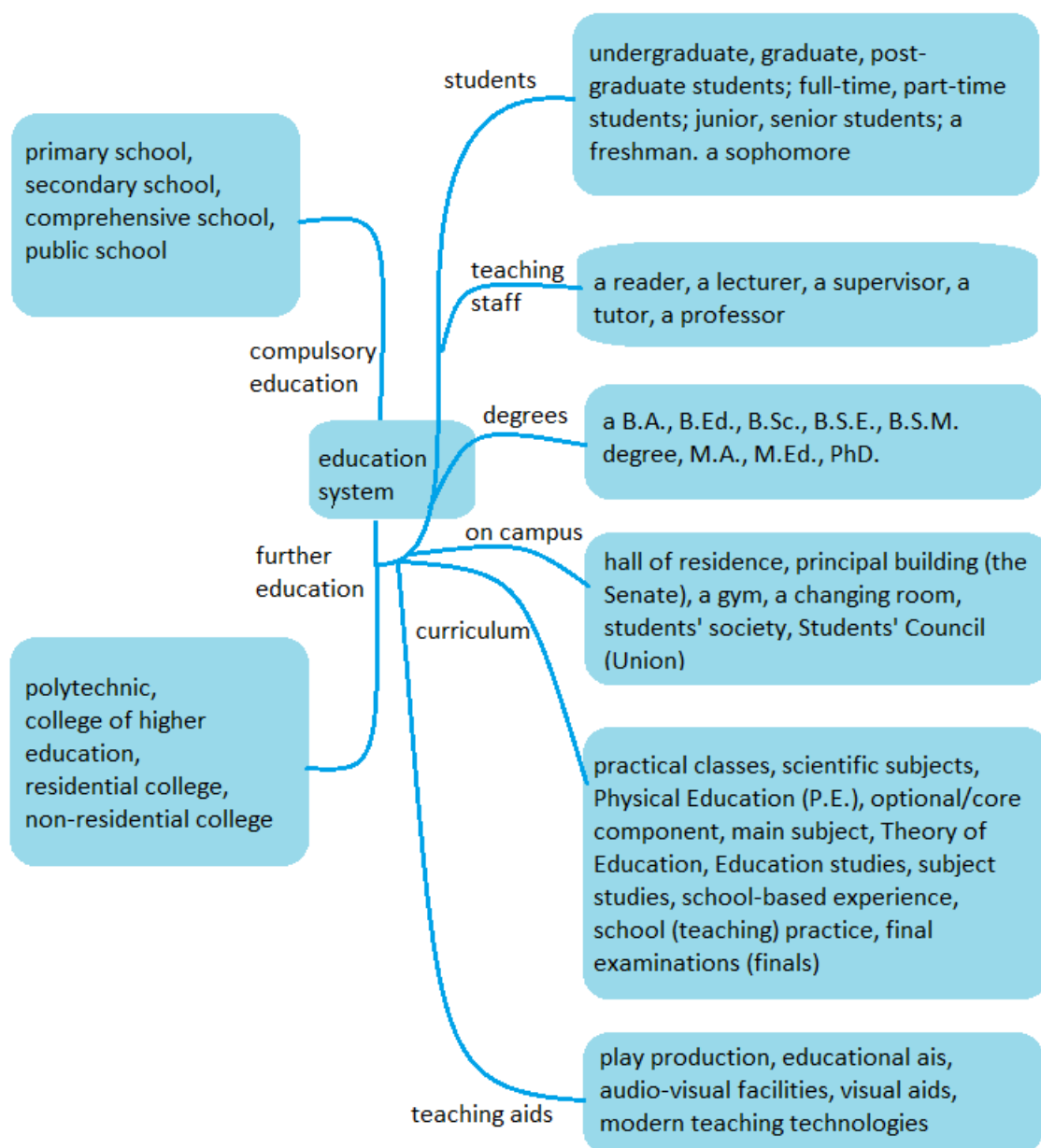
My ultimate career goal is to finish graduate school and teach at a university. I would also like to pursue research into the philosophy of the mind.

<http://www.mountunion.edu/dekota-toot-15>

Тема «Образование» (дополнительная разработка к уроку 5 «Практического курса английского языка: 2 курс» В.Д. Аракина)

Vocabulary

Ex. 1. Study the mind map and think what words and word combinations should be added here to reflect the Russian system of education. Should some words be omitted?



Ex. 2. Create a story beginning with the given line and try to use there as many words from the mind map as you can.

“It was a usual winter day and Sally was absolutely sure that nothing unexpected could happen to her”

Reading

Ex.3. Discuss the following questions in class before reading the article.

1. Do you agree that school is responsible not only for children’s knowledge, but also for their morals?

2. Are all teachers ready to convey a suitable model of behavior to their students?
What does it depend on?

3. Does the modern reality make it more difficult to create a positive educational environment for everybody?

Ex.4. Read the first part of the article about the moral aspect of teaching and fill in the gaps 1-7 using sentences A-H. There is one extra sentences that you do not need to use.

A. Many teachers communicate high moral expectations and provide steady listening and opportunities for accomplishment that reduce students' shame and distrust.

B. These teachers and administrators don't reach out to struggling students, don't attempt to see students' perspectives, and have lost their idealism.

C. Most of the talk about moral development in school assumes that we can teach students to behave morally by instilling in them virtues and standards, a clear sense of right and wrong.

D. We have the peculiar notion that our moral natures are established by late childhood—and that as adults, we simply live out the die that is cast.

E. And once again, the public holds schools largely responsible for remedying these troubles.

F. Even those teachers who develop the skills and knowledge to work effectively with individual students often become overwhelmed when they realize what it would take to work effectively with every struggling student in their classroom.

G. Mentors can help new teachers be realistic and take pride in seemingly small accomplishments.

H. This same teacher told me about his struggles to understand the religious orientations that underlie some students' moral thinking.

Moral Teachers, Moral Students

by Rick Weissbourd

Once again, the public frets about whether children are becoming good people. 1. ___

During the past decade, I have spent much time in schools and talked to many students. I have observed again and again students' exquisite sensitivity to the qualities of their teachers—both their fierce loyalty to the teachers they trust and their keen alertness to hypocrisy, injustice, and indifference. When asked about the strengths and weaknesses of their schools after these reforms, students focus on the strengths and weaknesses of individual.

Teacher-student relationships shape students' moral development through their influence on students' emotional development. 2. ___ This assumption ignores the fact that emotions are often the horse, values and virtues the rider trying to hang on. Harvard child psychologist Jerome Kagan (1995) observes that violence prevention programs that explain to students the harmful consequences of violence often don't help because “children know violence is wrong—what they can't control is the shame and destructive impulses that fuel violence.”

What makes matters more complicated is that the influence of teachers and other adults on students' emotional and moral lives goes both ways, in complex reverberations and interactions that are often positive but sometimes clearly destructive. Often a chain of complex interactions among home, school, and peers shapes students' moral qualities and behavior.

Many teachers, of course, are effective at identifying and turning around these downward spirals and at promoting key emotional and ethical qualities. 3. ___ Many teachers learn from their own moral errors and continually develop their capacity to see the perspective of every student in their classrooms. I know teachers who work hard to enter the particular moral worlds of students. A high school teacher recently told me about his efforts not to condone but to understand why a student he admired had brought a gun to school. It turned out that this student went straight from school to work and returned home late at night. On his way home from the bus, he had to walk past a gang that had threatened him several times. Bringing the gun was not an act of provocation but an act of self-defense. 4. ___

Many teachers and administrators, however, clearly don't possess these qualities—or don't express them in their interactions with students day to day. 5. ___ What gets in the way of adults developing or expressing these qualities? And what can we do about it?

The litany of stresses that these teachers bear has become well-known. They can't get textbooks and other materials; they feel stranded, marooned in their classrooms; they don't get adequate support from administrators; they don't believe that they have the skills to deal with problems that they confront every day. 6. ___

Yet there may be a bigger obstacle to adults developing important moral qualities, and that obstacle is a fundamental cultural misconception about the nature of adults' moral lives. Most adults, including most teachers, don't view themselves as engaged in their own moral growth. 7. ___ Yet new models of adult development suggest that adults' ethical qualities do not remain static at all—they zigzag depending on many factors.

Much of what passes for character education in schools simply has no influence on adults' emotional or moral qualities. The constant exhortations that teachers receive to become better role models generate by themselves neither the internal commitments nor the external guidance and support that teachers need to develop these qualities.

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Moral-Teachers,-Moral-Students.aspx>

Ex. 5. Do you agree that the following quotes are also true about your country?

“The litany of stresses that these teachers bear has become well-known. They can't get textbooks and other materials; they feel stranded, marooned in their classrooms; they don't get adequate support from administrators; they don't believe that they have the skills to deal with problems that they confront every day.”

“Much of what passes for character education in schools simply has no influence on adults' emotional or moral qualities.”

Ex. 6. Read the second part of the article by Rick Weissbourd where he suggests some ways to improve the situation and think of your own heading for each paragraph.

Schools clearly can't respond to all the troubles that lead to helplessness and hopelessness in teachers. But they can focus on two prime causes: the strain of dealing with students with behavior troubles; and isolation. Many schools now put a priority on helping teachers work with students with behavior problems, not only because these problems are so fraying to teachers but also because the problems undercut the learning of all students in the classroom. Happily, programs exist to help teachers deal effectively with these students. The best give teachers specific strategies and break down teachers' isolation, creating stronger, more caring school communities.

An example is the Child Development Project, an elementary school program designed, implemented, and evaluated by the Developmental Studies Center in Oakland, California.

Schools might also assist in getting the small number of teachers suffering from serious depression into treatment. Such treatment has dramatically improved in the past 25 years. I am certainly not suggesting that school administrators identify depressed teachers and pressure them into getting therapy. But schools could play a much bigger role by participating in the National Institute of Mental Health's ongoing public education campaign on depression awareness and screening, including using posters and other materials to inform both parents and teachers about the symptoms of depression and about treatment resources.

There is a great deal of talk these days about stronger, more coherent mentoring programs for new teachers, and these new programs are vital for helping teachers work through disillusionment. Mentors can assist teachers in developing their competence and talents, but they can also be responsive to teachers at precisely those moments when new teachers' images and expectations about teaching collide with difficult realities. Mentors can help new teachers be realistic and take pride in seemingly small accomplishments. Mentors can also help new teachers think about creative, diverse career paths within the teaching profession that might enable them to use their talents and have a larger impact on students' lives. Research suggests that using their talents and growing professionally are significantly more important than status or salary in boosting teachers' morale. A growing chorus of educators and researchers now call for revamping teachers' career opportunities to allow teachers to become innovative and entrepreneurial—for example, enabling them to start their own programs, conduct research, take sabbaticals in the private sector, or assume leadership roles.

Such changes as these should be one piece of a broad effort to support both teachers' ethical growth and their ability to guide students' ethical growth. School districts need to do much more to promote professional cultures that focus on both academic instruction and developing adults' ethical awareness and skills. Teachers, guided by coaches, could provide feedback to one another on such topics as earning respect and trust, creating a caring community, dealing with challenging students, and identifying and reversing the downward spirals in which students and adults get caught.

Teachers need opportunities to reflect on why they have difficulty empathizing with particular students, on their successes and failures in cultivating students' moral thinking, and on the state of their own ideals. Teachers need emotional support from their colleagues in dealing with chronic stress. And administrators need to learn the art of creating opportunities for this emotional support without turning schools into the kinds of therapeutic cultures that would estrange many teachers.

None of this, of course, will be easy. But it doesn't have to be yet another task for schools already burdened with the hard work of improving instruction. Much of the work can be done in the context of what schools should be doing anyway to support new teachers and to promote good instruction, and much of it—creating strong communities, helping teachers manage students with behavior problems, increasing adults' capacity for reflection—will certainly serve academic goals. Best of all, this approach, unlike so many current character education efforts, stands a real chance of nurturing in children the qualities that they need to become caring and responsible adults.

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Moral-Teachers,-Moral-Students.aspx>

Ex. 7. *Role play.* Make a round table discussion in a TV program format. Role play a talk show devoted to the work of teachers and their problems. Choose a leader, guest teachers, parents and students. Discuss what plan you are going to follow.

Ex. 8. *Case study.* Analyze the following examples from the article by Rick Weissbourd that you have worked at. Suggest your ways and recommendations how to improve the problem situations.

#1. Randall, a 7th grader who gets under everyone's skin, finds himself in a common kind of escalating war with adults. His constant antagonism makes it hard for teachers to see his perspective—one teacher calls him “a jerk,” and the principal refers to him in even harsher terms—which makes him step up his provocations, further angering his teachers and the principal. Randall is spinning out of his school community. When he is asked to write whom he trusts, he holds up a piece of paper that is totally blank.

#2. Sally is a 10-year-old with Attention Deficit Disorder. Sally has a highly anxious mother and a father prone to spikes of anger. According to her psychologist, Sally is furious with them and isolates herself at home. At school, she has become increasingly disruptive and rude: She wrote on the chalkboard that her teacher is a bitch. Her teacher has little empathy for her, not only because of these attacks but also because she feels harassed and criticized by Sally's mother. At war with both her parents and her teacher, Sally looks to her peers for support. Other students, however, find her needy and rude. Sally becomes more provocative with her teacher, and the spiral continues downward.

Individual work: Find some forum web-pages where students share information about their problems with teachers. Make a report in class about the most typical situations and suggest your group mates giving advice how to improve these situations. Tell them about the tips that were given on the web-page.

Listening

Ex. 9. Before working with the video think about the typical teaching practice, the one that you are going to experience as part of your preparation. Finish the following sentences with your own ideas.

- School practice usually takes place ...
- At first, you observe the lessons and then ...
- School based experience is very ... because ...
- In my view, the efficiency of school practice is ...

Ex. 10. Before stepping into a classroom with 30-plus students at a local school, California State University students are practicing their teaching skills using a virtual program that allows them to interact with pupil avatars with different types of behavior and personalities. Watch the video on <http://www.youtube.com/watch?v=fkuPigjmry8> for more information and make notes on the program advantages mentioned in the video. What is your opinion? Would you like to have such practice as part of curriculum? Why (not)?

Ex. 11. Not only modern information technologies, but also new teaching approaches are penetrating into all types of practice. Watch the video about transformative pedagogy on <http://www.youtube.com/watch?v=B2KRB-wxDjI> and answer the questions.

1. What is the teacher's story in this video?
2. What problem did his students have?
3. What was the aim of his transformative approach?
4. What helped him to persuade his students that they should reassess themselves?

5. Can transformative pedagogy be used in higher education? Do you feel the necessity to introduce its elements in your educational institution?

Creative work

Ex. 12. Work in pairs or mini-groups. Create a project of improving your professional training curriculum. You can change subjects, practical classes, teaching methods, etc. Present your work in class and discuss the most interesting ideas.

Ex. 13. Sum up your ideas about education problems and write an essay of opinion on the following topic: "Teaching has recently become a profession of great challenges which require more skill and self-will than ever". Agree or disagree with this saying and give three well-developed arguments to support your position. Write about 180-220 words.

Picture bank:

<http://budor.uol.ua/ukr/active/page5/?filter=subscr>

<http://adventuresofmoonchild.com/wp-content/uploads/2013/08/CareerPlanning.jpg>

<http://irrustian.com/wp-content/uploads/2011/07/career.png>

<http://revista.sansanos.cl/wp-content/uploads/2014/05/barney-stinson-challenge-accepted.jpg>

<http://www.ingenieur.de/var/storage/images/media/ingenieur.de/images/eigenbilder/ehemalige-nokia-mitarbeiter-lockten-smart-mob-grosse-fische-an-27095570/466171-2-ger-DE/Ehemalige-Nokia-Mitarbeiter-lockten-mit-Smart-Mob-grosse-Fische-an-27095570.jpg>

<http://reportersombra.com/wp-content/uploads/2013/02/A-crise-n%C3%A3o-%C3%A9-o-%C3%BAnico-desafio-das-empresas-1000x500.jpg>

<http://www.ftthcouncil.org/media/njbbwbty.jpg>

<http://i.ytimg.com/vi/bdhIZyaeW9U/maxresdefault.jpg>

<http://us.123rf.com/400wm/400/400/raluteodorescu/raluteodorescu0901/raluteodorescu090100140/4167017-father-and-son-shaking-hands.jpg>

http://st.depositphotos.com/1005116/1861/i/950/depositphotos_18619581-School-leaver-with-the-certificate.jpg

http://nn.by/photos/s-2012-05/%200531_school_leaver_03.jpg

http://pakpersonal.ch/wp-content/uploads/2013/04/shutterstock_82192312.jpg

<http://pic.58pic.com/58pic/12/07/93/50K58PICgEP.jpg>

<http://www.internetmedya.com/files/news/images/080220130935377435159-21-20150204111628.jpg>

Карты оценки устных и письменных высказываний обучающихся

Критерии оценивания монологического высказывания (максимум 20 баллов)				
Критерий оценивания	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
1. Решение коммуникативной задачи	Заданная тема полностью раскрыта, содержание отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания соответствует поставленной коммуникативной задаче.	Заданная тема раскрыта, однако содержание не полностью отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания в целом соответствует поставленной коммуникативной задаче, однако имеются единичные отклонения от стиля.	Заданная тема раскрыта не полностью, содержание не отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания в целом не соответствует поставленной коммуникативной задаче, имеются многочисленные отклонения от стиля.	Заданная тема не раскрыта, содержание не отражает заданные аспекты. Объем высказывания недостаточный и/или более 30% объема не соответствуют требованию оригинальности текста.
2. Организация текста	Высказывание выстроено логично с использованием лексических средств связи, содержание аргументов полностью соответствует заявленным тезисам и заданной теме.	Высказывание в основном выстроено логично, однако лексические средства связи использованы недостаточно. Содержание аргументов в основном соответствует заявленным тезисам и заданной теме.	Высказывание в основном выстроено нелогично, используется ограниченный набор лексических средств связи и/или лексические средства связи использованы с ошибками. Содержание аргументов в нескольких случаях не соответствует заявленным тезисам и заданной теме.	Логика текста отсутствует, части высказывания не связаны между собой.
3. Полнота смыслового наполнения в профессиональном аспекте	Обучающийся демонстрирует комплексное восприятие профессиональной среды, имеет обоснованное мнение по заявленной профессиональной проблеме, обладает системой профессиональных взглядов и норм.	Обучающийся демонстрирует довольно полное восприятие профессиональной среды, имеет собственное мнение по заявленной профессиональной проблеме, однако не всегда корректно его аргументирует. Обучающийся владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.	Обучающийся демонстрирует неполное восприятие профессиональной среды, не имеет собственного обоснованного мнения по заявленной профессиональной проблеме. Обучающийся не полностью владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.	Обучающийся демонстрирует отсутствие восприятия профессиональной среды. Обучающийся не владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.
4. Лексическое богатство речи	Обучающийся демонстрирует богатый словарный запас, нет нарушений в использовании лексики.	Обучающийся демонстрирует богатый словарный запас, но есть 2-3 нарушения в использовании лексики. ИЛИ Обучающийся демонстрирует лексический запас базового	Словарный запас обучающегося ограничен, и есть не более 4 нарушений в использовании лексики.	Обучающийся демонстрирует ограниченный словарный запас, недостаточный для эффективной коммуникации.

		уровня.		
5. Грамматическое оформление высказывания	Высказывание содержит корректные грамматические структуры, обучающийся демонстрирует владение различными разделами грамматики.	Высказывание в основном содержит корректные грамматические структуры, обучающийся обращается к различным разделам грамматики, однако допускает до 4 ошибок, не препятствующих восприятию текста.	Высказывание содержит ряд некорректных грамматических структур, что может затруднять восприятие текста. Обучающийся допускает до 6–7 ошибок в различных разделах грамматики или многочисленные ошибки базового уровня.	Высказывание содержит некорректные грамматические структуры, восприятие текста затруднено.
6. Фонетическое и интонационное оформление высказывания	Фонетическое и интонационное оформление высказывания выполнено на профессиональном уровне и не содержит ошибок.	Фонетическое и интонационное оформление высказывания выполнено на довольно высоком уровне, но интонационный рисунок содержит погрешности И/ИЛИ допущено до 2 фонетических ошибок.	Фонетическое и интонационное оформление высказывания не затрудняет восприятия, но интонационный рисунок не выдержан И/ИЛИ допущено до 4 фонетических ошибок.	Фонетическое и интонационное оформление высказывания затрудняет восприятия, интонационный рисунок не выдержан, допущено более 5 фонетических ошибок.
7. Соответствие высказывания параметрам публичного выступления		Обучающийся демонстрирует контакт со слушателями, не пользуется зрительной опорой на текст.	Обучающийся демонстрирует частичный контакт со слушателями, пользуется минимальной зрительной опорой на текст.	Обучающийся не демонстрирует контакт со слушателями, постоянно прибегает к зрительной опоре на текст.
Критерии оценивания эссе (максимум 17 баллов)				
Критерий оценивания	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
1. Решение коммуникативной задачи	Заданная тема полностью раскрыта, содержание отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания соответствует поставленной коммуникативной задаче.	Заданная тема раскрыта, однако содержание не полностью отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания в целом соответствует поставленной коммуникативной задаче, однако имеются единичные отклонения от стиля.	Заданная тема раскрыта не полностью, содержание не отражает все заданные аспекты. Стиль высказывания в целом не соответствует поставленной коммуникативной задаче, имеются многочисленные отклонения от стиля.	Заданная тема не раскрыта, содержание не отражает заданные аспекты. Объем высказывания недостаточный и/или более 30% объема не соответствуют требованию оригинальности текста.
2. Организация текста	Высказывание выстроено логично с использованием лексических средств связи, содержание аргументов полностью соответствует заявленным тезисам и заданной теме. Текст корректно разделен на абзацы.	Высказывание в основном выстроено логично, однако лексические средства связи использованы недостаточно. Содержание аргументов в основном соответствует заявленным тезисам и заданной теме. Деление текста на абзацы содержит погрешности.	Высказывание в основном выстроено нелогично, используется ограниченный набор лексических средств связи и/или лексические средства связи использованы с ошибками. Содержание аргументов в нескольких случаях не соответствует заявленным	Логика текста отсутствует, части высказывания не связаны между собой. Текст не разделен на все требуемые части.

			тезисам и заданной теме. Текст не разделен на все требующиеся части.	
3. Полнота смыслового наполнения в профессиональном аспекте	Обучающийся демонстрирует комплексное восприятие профессиональной среды, имеет обоснованное мнение по заявленной профессиональной проблеме, обладает системой профессиональных взглядов и норм.	Обучающийся демонстрирует довольно полное восприятие профессиональной среды, имеет собственное мнение по заявленной профессиональной проблеме, однако не всегда корректно его аргументирует. Обучающийся владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.	Обучающийся демонстрирует неполное восприятие профессиональной среды, не имеет собственного обоснованного мнения по заявленной профессиональной проблеме. Обучающийся не полностью владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.	Обучающийся демонстрирует отсутствие восприятия профессиональной среды. Обучающийся не владеет ключевыми профессиональными аспектами и нормами.
4. Лексическое богатство речи	Обучающийся демонстрирует богатый словарный запас, нет нарушений в использовании лексики.	Обучающийся демонстрирует богатый словарный запас, но есть 2-3 нарушения в использовании лексики. ИЛИ Обучающийся демонстрирует лексический запас базового уровня.	Словарный запас обучающегося ограничен, и есть не более 4 нарушений в использовании лексики.	Обучающийся демонстрирует ограниченный словарный запас, недостаточный для эффективной коммуникации.
5. Грамматическое оформление высказывания	Высказывание содержит корректные грамматические структуры, обучающийся демонстрирует владение различными разделами грамматики.	Высказывание в основном содержит корректные грамматические структуры, обучающийся обращается к различным разделам грамматики, однако допускает до 4 ошибок, не препятствующих восприятию текста.	Высказывание содержит ряд некорректных грамматических структур, что может затруднять восприятие текста. Обучающийся допускает до 6–7 ошибок в различных разделах грамматики или многочисленные ошибки базового уровня.	Высказывание содержит некорректные грамматические структуры, восприятие текста затруднено.
6. Соблюдение норм правописания и пунктуации		Пунктуационное и орфографическое оформление текста корректно.	Пунктуационное и орфографическое оформление текста в целом корректно, но имеется не более 4 нарушений данных норм.	Пунктуационное и орфографическое оформление текста некорректно.

Опросник по определению уровня сформированности восприятия профессии и профессиональных мотивов

1. Готовы ли Вы к тому, чтобы общаться с разными участниками образовательного процесса?
 - А) готов полностью
 - Б) готов во многих аспектах
 - В) еще не готов
2. Согласны ли Вы с тем, что преподавательский труд предполагает высокое чувство ответственности?
 - А) да, согласен полностью
 - Б) согласен во многих аспектах
 - В) не совсем согласен
3. Считаете ли Вы работу преподавателя престижной для себя лично?
 - А) да
 - Б) возможно, да
 - В) нет
4. Предполагаете ли Вы, что работа преподавателя дает возможности для роста профессионального мастерства?
 - А) да
 - Б) не всегда это возможно
 - В) нет
5. Можно ли назвать работу преподавателя руководящей работой в каком-либо плане?
 - А) да, безусловно
 - Б) да, в некоторых аспектах
 - В) нет
6. Дает ли работа преподавателя большие возможности проявить творчество?
 - А) да, на каждом уроке
 - Б) иногда, особенно на открытых уроках
 - В) творчество в работе преподавателя минимально
7. Согласны ли Вы, что работа преподавателя позволяет получить хороший результат труда для других?
 - А) да, вне зависимости от специфики учащихся
 - Б) да, если учащиеся обладают всеми необходимыми характеристиками
 - В) почти никогда
8. Каковы Ваши представления об условиях работы по выбранной профессии?
 - А) имею полное представление
 - Б) имею некоторое представление
 - В) не вполне представляю

9. Каким образом Вы готовитесь к будущей профессиональной деятельности?

А) развиваю и систематизирую знания, необходимые для работы по профессии

Б) овладеваю навыками, формирую умения, необходимые для профессии

В) развиваю в себе качества личности, необходимые представителю данной профессии

Г) считаю все выше перечисленное одинаково важным

10. Проявляются ли у Вас профессионально важные качества личности?

А) да, во время групповой, самостоятельной и исследовательской работы

Б) да, на семинарах и практических занятиях

В) не выявил проявления

11. Вы бы предпочли продолжать работу по своей специальности более высокой должности, не связанной с вашей специальностью?

А) да

Б) возможно

В) нет

12. Что кажется Вам наиболее привлекательным в работе преподавателя?

А) плавающий рабочий график и/или возможность подработок

Б) свобода и автономия в выборе характера занятий

В) общение с учащимися и возможность для профессиональной самореализации

Г) не нахожу данную работу привлекательной

Ключи:

Вопросы 1-8, 10, 11

За ответ «А» - 2 балла, за ответ «Б» - 1 балла, за ответ «В» - 0 баллов.

Вопрос 9

За ответ «А» - 1 балл, за ответ «Б», «В» - 2 балла, за ответ «Г» - 3 балла.

Вопрос 12

За ответ «А» - 1 балл, за ответ «Б» - 2 балла, за ответ «В» - 3 балла, за ответ «Г» - 0 балла.

Максимальное количество баллов: 26 баллов

Высокий уровень 26-23 балла: испытуемый обладает комплексным восприятием профессии, готов к преодолению трудностей для достижения максимального результата профессионального труда, осознает возможность разносторонней самореализации в профессиональном труде и необходимость постоянного самосовершенствования для успешной работы.

Выше среднего 22-19 баллов: испытуемый обладает достаточно полным восприятием профессии, готов к преодолению большинства трудностей

для выполнения профессиональных задач, осознает специфику преподавательского труда, однако неполно видит глубинные смыслы профессии.

Средний уровень 18-13 баллов: испытуемый испытывает затруднения при описании сущности профессии, однако обладает общими представлениями о профессиональном труде; осознает существование трудностей в преподавательской работе, но не всегда готов к их преодолению; профессиональное мировоззрение и профессиональная этика развиты неполно.

Низкий уровень 12-0 баллов: испытуемый не осознает сущности преподавания и взаимодействия с участниками образовательного процесса, не уверен в своих профессиональных склонностях, не готов к преодолению трудностей на пути к достижению профессиональных результатов, не обладает системой профессиональных взглядов и этических нормативов.