

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Иванова М.М.

*Иванова Мария Михайловна – преподаватель,
департамент языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва*

Аннотация: образование как социальный институт является традиционной системой, функционирование которой в большой степени определяется преемственностью педагогического опыта. Однако общественно-экономические трансформации, осуществляющиеся в последние годы, не могут быть достаточно эффективными без организации соответствующих инновационных процессов в образовании. Важным элементом инновационной деятельности является психолого-педагогическое проектирование. Его сущность при обучении иностранному языку состоит в разработке желаемых преобразований учебного процесса в неязыковом вузе с учетом специфики профессиональной деятельности и индивидуальных особенностей обучаемых.

Ключевые слова: образование, психолого-педагогическое проектирование, иностранный язык, речевая деятельность, мотивация.

В процессе нормального функционирования и развития общества исключительно важную роль играет социальный институт образования, являющийся традиционной системой, которая в большой степени определяется преемственностью педагогического опыта. В настоящее время, как в России, так и за рубежом наблюдаются значительные общественно-экономические преобразования, что, несомненно, влечет за собой соответствующие инновационные процессы в образовании, без которых вышеупомянутые преобразования не могут быть достаточно эффективными. Все чаще экономисты и политологи говорят о становлении нового общества, основы которого закладываются в процессе развития информационной или техногенной цивилизации XXI века. В связи с этим предъявляются все новые, более высокие образовательные требования к человеку. Современные учащиеся сталкиваются не только с проблемой усвоения все возрастающего потока информации и повышения уровня владения изучаемым предметом, но и с проблемой формирования гуманитарных ценностей, развития продуктивного мышления, творчества.

Основная многообещающая задача, стоящая перед педагогами на настоящий момент, – максимальное развитие коммуникативных способностей. С целью её решения необходимо, с одной стороны, исследовать новейшие методы обучения, направленные на развитие абсолютно всех видов речевой деятельности, формирование языковедческой, социолингвистической и прагматической компетенций, а с другой – создать новейшие учебные материалы, с помощью которых возможно научить людей эффективно контактировать на иностранном языке. При этом было бы ошибочно бросаться из одной крайности в другую и отказаться от абсолютно всех прошлых способов изучения языка.

Проблемные факторы в обучении иностранному языку проявляются, как при отборе информативного предоставления учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении цивилизаций родного и иностранного языка, что предоставляет возможность формировать наравне с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию.

Целью преподавания иностранного языка в любом высшем учебном заведении считается освоение студентами коммуникативной компетенции с целью участия в речевом общении на современном уровне владения иностранным языком. Необходимость владения навыками речевого общения диктуется современными критериями международного взаимодействия в рамках многочисленных социально-политических, экономических, общественных сфер деятельности. В связи с этим обучающиеся, в частности те, для кого иностранный язык не является основой будущей специальности, поднимают вопрос значимости установления и создания международных контактов. Для обучающихся в неязыковых высших учебных заведениях значимым условием преуспевания помимо всего остального также считается уровень самооценки и самосознания (на что также оказывает большое влияние преподавательский аспект), по этой причине на стадии проектирования курса преподаватели обязаны формировать основы преподавания дисциплины таким образом, чтобы они целиком соответствовали вышеупомянутым условиям.

Как показывают исследования, на начальном этапе становления психолого-педагогической науки развивающие цели преподавания иностранному языку не только не ставились, а более того, – отрицалось воздействие предоставленного предмета на интеллектуальные возможности человека. В обучении иностранному языку преобладали механические способы – повторение и заучивание наизусть, что и привело к тому, что на первый план вышли узкопрактические цели. В основу многих трудов по

педагогике были заложены текстуально-переводные и текстуально-имитативные технологии преподавания иностранного языка, разработанные С.Ф. Шатиловым. [13]

Их развивающие возможности были урезаны, так как переход и имитирование считаются важными, но недостаточными инструментами активизации речемыслительной деятельности обучаемых.

Практика показала, что подготовки рецептивным обликам речевой деятельности, не подкрепленной искусным методом письма и устной речи, не достаточно для воздействия на интеллектуальную базу обучаемых и ограничивает спектр развивающих целей. Образовательная суть иностранного языка во многом идентифицировалась с воспитанием патриотизма и интернационализма, формированием идеологических ориентаций.

Идеи единственной постановки развивающих целей в ходе преподавания иностранного языка принадлежат Л.В. Щербе. Одним из первых он выявил возможность формирования личности в единстве мышления, фантазии, памяти и вербальной деятельности. Не отвергая значительности речевой имитации и случайного запоминания, он выдвинул принцип необходимости учета творческой сути вербальной деятельности, становления отвлеченного мышления, наращивания интеллектуальной нагрузки обучаемых на занятиях по иностранному языку.

Л.В. Щерба именовал исследование иностранного языка «практической школой диалектики» и подмечал, что этот предмет выделяет вероятность подметить мобильность и относительность связи между определением и выражающим его символом. В данном методе отражается становление отвлеченных языковых взглядов, абстрактного мышления, диалектического осмысления языковой реальности. Данные и другие утверждения Л.В. Щербы не потеряли актуальности, вследствие того как занятия по иностранному языку пока ещё не дают полной интеллектуальной нагрузки на студентов, интеллектуальная загруженность нередко компенсируется за счет наращивания общей трудоемкости учебного процесса. Идея формирования созидательной речемыслительной деятельности личности получила психологическое подтверждение. [14] В.С. Выготский обусловил ключевые условия развивающего воздействия на человека, отметив, что там, где среда не создает конкретных условий, не выдвигает новых критериев работы, никоим образом не направляет и никоим образом не вдохновляет разум, сознание не создает возможностей для обучения. Эти условия способствуют совершенствованию программы изучения иностранного языка в развивающих целях. К данным целям были отнесены: постановка конкретных познавательных задач, постепенное их усложнение и наращивание требований к познавательной деятельности, периодическое обновление целей формирования разума с учетом возрастного фактора. Созидательная речевая деятельность обучаемых соединялась не только с построением языковых систем, но и с формулированием соответствующего речевого содержания. Концепция преподавания иностранного языка сводилась к тому, что само по себе накопление языковых ассоциаций и связей не приводит к появлению компетенций интеллектуальной деятельности. Освоение речевых инструментов иностранного языка дает возможность помогать интеллектуальному формированию учащихся только в том случае, когда этот процесс неделимо связан с формированием мыслительных функций. Отсюда следует, что речь на иностранном языке содержит вспомогательный элемент для дальнейшего интеллектуального формирования, в случае если для этого требуется учитывать речемыслительный аспект и содержание самой методики обучения. По аналогии были сформированы отвлеченные предпосылки для более глубокого пересмотра развивающих функций иностранного языка. Таким образом, общенаучный метод нацелен на то, чтобы отыскать способы стимулирования речемыслительной деятельности обучаемых, выявить речемыслительные задачи, которые активизируют их коммуникативно-познавательную деятельность и которые наилучшим образом способствуют формированию не только речи, но и самосознания.

С точки зрения коммуникативной функции мышления, владение иностранным языком положительно влияет на сознание, память, речевые способности, улучшает слуховое, зрительное и моторное восприятие, совершенствует речевое моделирование, владение комплексными методами речевой деятельности с опорой на изучение, сопоставление и обобщение. Однозначно стоит отметить системы, которые активизируются в ходе выполнения коммуникативной функции мышления:

- 1) система ориентации, оценки истории и собственного вербального и невербального поведения;
- 2) система целеполагания и удержания внимания на ведущей коммуникативной проблеме;
- 3) система моделирования взаимодействия собеседника и содержательной стороны личного высказывания;
- 4) система селекции прецедентов, мыслей, взглядов;
- 5) система конструирования содержательной стороны высказывания;
- 6) механизм саморегуляции стратегии выражения.

Данные механизмы гарантируют создание содержательного произведения речи и срабатывают лишь только при действующем функционировании восприятия, мышления и памяти. Они оказывают большое воздействие на интеллектуальную сторону говорения и активизируют ее, поэтому при изучении иностранных языков нельзя отодвигать их на второй план. Как показывает практика, интенсивность

занятий, ориентированных на говорение, не гарантирует адекватный результат, в то время как мышление является основой всех речевых процессов. Таким образом, общая задача преподавания речевой и мыслительной деятельности активизирует развивающие возможности иностранного языка.

Что касается миссии формирования мотивационной области в ходе языковой подготовки профессионалов неязыковых вузов, то на стимулирование освоения иностранного языка оказывают большое воздействие свойственные черты предоставленного учебного предмета, в частности его коммуникативный нрав. В ходе практической преподавательской деятельности представилось возможным выделить мотивы, характерные непосредственно для исследования иностранного языка:

- а) коммуникативный (потребность в общении);
- б) лингво-познавательный (желание завладеть лингвистическим кодом, важной информацией);
- в) страноведческий (потребность ознакомления с социокультурным контекстом);
- г) процессуальный (выражение положительного отношения к отдельным типам работы).

Следует отметить, что при исследовании иностранных языков особую значимость имеют такие элементы мотивационной области, как познавательная, интеллектуальная необходимость, необходимость достижения целей общения. Познавательная необходимость в данном случае связана с профессиональными мотивами, так как с использованием иностранного языка учащиеся расширяют личные профессиональные познания и кругозор. Необходимость получения текущей информации по специальности становится мотивом речевой работы за то время, когда обучаемые знают, что иностранный язык есть метод извлечения из зарубежной литературы лично необходимой, важной информации. Практическое использование предоставленной информации при выполнении речевой деятельности порождает ощущение удовлетворения познавательной необходимости и позитивно влияет на отношение обучающихся к иностранному языку [2].

Умственная необходимость как составляющий элемент мотивации студента выражается в способах освоения иностранного языка. Язык подразумевает собою систему, выстроенную в итоге высокого значения абстрагирования. Все многообразие иноязычной речевой практики воплощено в ограниченном комплекте отвлеченных правил, которые важны для фактического овладения иностранным языком, хотя сами по себе ещё не гарантируют достижения поставленной цели. Стоит создавать у студентов конкретные речевые модели (ориентиры); для действенной речевой деятельности они обязаны научиться автономно думать, говорить и ставить перед собой ориентиры. Аналогичным образом может быть удовлетворена и их интеллектуальная необходимость.

Мотивация достижений при изучении иностранных языков инициирует учебную работу обучающихся, способствует реализации закона «иррадиации успеха», когда итог порождает желание к совершенствованию, что очень принципиально, в особенности на начальном этапе обучения. Разрушение мотива на исходной стадии языковой подготовки приводит к неверию в успех овладения языком, к закреплению негативного отношения к изучаемой дисциплине. Следовательно, психолого-педагогическая роль педагога при разработке мотивации заслуги в том, чтобы помочь всякому обучающемуся преодолеть психическое препятствие перед иностранным языком, помочь студентам в стремлении к удаче при овладении иноязычной речевой деятельностью.

Мотивация общения непосредственно связана с ведущей чертой иностранного языка как учебного предмета, носящего явный коммуникативный характер. Задача формирования вышеназванной мотивации исходит из ведущей цели обучения иностранному языку – подготовки студентов к общению на неродном языке. Чем более сформирована коммуникативная роль обучающегося, тем явнее возможность реализации всех аспектов его коммуникативной речевой деятельности. Более того, чем значительнее предоставленная роль сформирована у индивида, тем в более трудные типы коллективной работы он имеет возможность войти. При разработке мотивации общения необходимы установление системы общественных ролей и передача функционально-целевой стороны общения. Межличностные отношения педагога и студента формируются в ходе кооперации и партнерства, что, в свою очередь, значительно упрощает процесс обучения и способствует преодолению речевого барьера. Рассматривая освоение иностранного языка как настоящий процесс социализации, важно понимать, что время, отводимое на освоение действующих учебных программ, является минимально необходимым сроком для того, чтобы обучиться навыкам общения, требуемым в профессиональной деятельности, и овладеть всеми соответствующими языковыми умениями. Таким образом, целями формирования мотивационной области в процессе языковой психолого-педагогической подготовки считаются: становление познавательной и интеллектуальной потребностей, потребностей в достижении и общении, умений ставить цели учебной работы и достигать их выполнения. Для отвлеченного осмысления содержательной части коммуникативной техники преподавания иностранного языка, в особенности интенсивных методов обучения, важно учитывать и психологический компонент обучения. Командная работа обязана помогать формированию атмосферы благожелательности и взаимопомощи, внимательного отношения к партнерам и формированию способности брать на себя ответственность за выполнение коллективной работы и компетентно оценивать свою работу индивидуально в рамках определенной задачи. На фоне

положительной установки на восприятие всякого члена группы ход становления адекватной самооценки и уменьшения степени тревожности протекает эффективнее, что очень важно для снятия психологических барьеров при исследовании неродного языка. Отношения в команде отражают взаимные месторасположения, активизируют студентов и преподавателя к кооперативному обучению при условии формирования чувственно положительной атмосферы, в случае если ни один человек не опасается осуществить ошибку, смотреться абсурдным. Вовлекая обучаемых во взаимодействие в ходе учебного процесса, стоит инициировать их интеллектуальные возможности или память, ввести межличностные контакты, взаимное почтение и взаимодоверие, атмосферу кооперативного преподавания. В данном случае учащиеся скорее адаптируются к процессу языковой подготовки и меньше устают от вербально-логических нагрузок [12].

Совокупность целей процесса языковой подготовки имеет влияние на психическую сферу в следующих аспектах:

- составление ситуаций для общения, поощряющих обучение иностранному языку;
- передача студентам инициативы для выявления их внутреннего потенциала в движении к самореализации, к выработке собственной манеры воздействия и жизнедеятельности;
- становление способности к целеполаганию и достижению установленных целей, что дает эмоциональное удовлетворение, соответствующую самооценку, понижает степень тревожности студентов на практических упражнениях [9].

В процесс языковой подготовки в неязыковом вузе заложены условия профессиональной подготовки студентов, выполнение позволяет реализовать развивающую функцию учебной дисциплины «иностранному языку», а также нарастить результативность подготовки специалиста в целом. При этом с простого обучения умениям и передачи знаний в области преподаваемой дисциплины упор следует смещать в сторону становления умственной и творческой составляющей будущего специалиста со знанием иностранного языка.

В связи с этим возникает ряд вопросов. Какие свойственные черты дисциплины «иностранному языку» могут способствовать наращиванию производительности подготовки специалистов неязыковых институтов? Что может послужить базой для разработки учебной программы по освоению иностранного языка в неязыковом вузе?

Для этого охарактеризуем иностранному языку как учебную дисциплину, специфичной чертой которой считается ее ярко воплощенный коммуникативный нрав. Иностранному языку выступает орудием общения, орудием способа и передачи данных об окружающей действительности, и в качестве этого он рассматривается как в ходе его изучения, так и в ходе языковой подготовки студентов. Коммуникативный аспект нацелен на формирование у обучающихся навыка использования изучаемого языка на практике, соотнесение его единиц, фигур и структурной организации с выполняемыми ими коммуникативными функциями. В основе коммуникативно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку располагается одобрение речемыслительной предприимчивости студентов. Речь не имеет возможность быть без речемыслительной предприимчивости, ее предполагает сама коммуникативная нацеленность учебной работы. Аналогичным методом, одним из ведущих основ коммуникативного подхода в процессе языковой подготовки студентов считается одобрение речемыслительной предприимчивости обучаемых.

Второй свойственной чертой иностранного языка как учебной дисциплины считается то, что язык выступает и орудием, и целью языковой подготовки. Адепт в первую очередь усваивает обычные языковые ресурсы, которые вплоть до установленного времени выступают целью преподавания, а лишь затем использует их с целью усвоения более трудных языковых средств. Другими словами, данные ресурсы сами становятся инструментами преподавания.

Третьей свойственной чертой предоставленного объекта считается еще его «беспредметность», то есть невозможно изучить «весь» язык, вследствие чего учебный материал ограничивается установленным регистром (к примеру, «иностранному языку в профессиональной сфере», «деловая коммуникация на иностранном языке и т.д.).

Четвертой свойственной чертой предоставленной учебной дисциплины считается неоднородность языка, что, собственно, находит индивидуальное выражение в различных качествах языковых явлений (язык и речь, говорение и понимание) [14].

Еще одной свойственной чертой выступает соответствие познаний и умений при изучении данного предмета, который занимает промежуточное состояние между дисциплинами гуманитарного, естественно-научного циклов и дисциплинами эстетической, профессиональной, спортивной подготовки, так как иностранному языку требует такого же значительного объема способностей и умений, как практические дисциплины, и не меньшего объема знаний, чем точные науки.

Наряду с указанными важными отличительными чертами иностранного языка как учебного предмета в неязыковом вузе следует также выделить:

- а) нацеленность на получение научной, необходимой информации;

б) направленность на освоение обликами речевой работы, позволяющей воспользоваться предоставленной информацией;

в) органическую ассоциацию с профессиональными интересами учащихся.

Основной конфигурацией языковой подготовки в неязыковом вузе считается речевая деятельность, а значит, типы речевой деятельности формируют основу подготовки учащегося. Под речевой деятельностью подразумевается оживленный направленный процесс передачи или способа сообщения, опосредствованный языковой системой и конкретной ситуацией общения.

Обоснованным считается принцип, основанный на том, что профессионально-ориентированная подготовка обязана реализовываться на основе прогнозирования грядущей профессиональной работы обучаемых языку. При этом стоит акцентировать внимание на значимости иностранного языка в последующей практической работе обучающегося. Коммуникативная деятельность ситуативна, а ключевая задача преподавателя иностранного языка – научить студента применению иноязычных речевых средств с целью заключения учебных задач в ситуациях общения, с которыми он столкнется в будущем в ходе выбранной им профессиональной деятельности.

Следует обозначить, что в неязыковом вузе иностранный язык не считается дисциплиной специализации, что не менее важно в том случае, если разбирать его как средство получения дополнительной научной профессионально-значимой информации, расширения профессионального и общеобразовательного кругозора, углубления получаемых знаний. Кроме того, в последние десятилетия появилась необходимость в исследовании иностранного языка, что связано с реформированием финансовых областей работы, ориентацией всей системы образования на интернациональное партнерство. Возрастает значимость иностранного языка не только как способа профессионального общения, но и как способа получения значимых общественных ролей и карьерного роста. Стоит обозначить, что суть языковой подготовки, обеспечивающей подготовку специалиста, сама по себе не гарантирует овладения им умениями речевой работы. Впрочем, несмотря на это, она как минимум создает подходящие условия для преодоления предоставленных трудностей.

В программах по иностранному языку для неязыковых вузов настойчиво предлагается придать этой направленности коммуникативное направление, то есть обозначить в качестве приоритетной задачу становления коммуникативно-речевых умений и способностей. Ставится задача взаимосвязанного преподавания всех видов речевой деятельности с учетом профессиональной ориентации университета в целом или факультета в частности. Однако взаимосвязанное обучение всем навыкам речевой работы в рамках одной учебной единицы (одного практического занятия, курса занятий и т.д.) не исключает того, что для совершенствования организации учебного процесса должна быть установлена последовательность в изучении и выделены наиболее важные типы речевой деятельности в зависимости от поставленных коммуникативных и практических задач. В ходе обучения иностранному языку отмечается, что подавляющее большинство студентов ощущает необходимость формирования умения читать аутентичную литературу и применять иностранный язык как инструмент общения. Следовательно, именно чтение и говорение должны быть ключевыми предметами языковой подготовки в неязыковом вузе, а аудирование и письмо – второстепенными.

Успешность развивающего преподавания иностранному языку во многом зависит от того, как и в какой форме формируются у студентов речевые навыки и умения. Они не только гарантируют адекватную речевую деятельность, но и считаются необходимым качеством речемыслительных поступков. Психолого-педагогический аспект показывает, что речевые способности формируются напрямую в сфере коммуникативно-познавательной работы.

Таким образом, анализ специфики языковой подготовки студентов в неязыковых высших учебных заведениях дает возможность сделать следующие выводы.

1. Специфика языковой подготовки обусловлена ярко воплощенным коммуникативным характером изучаемого языка. В базе коммуникативного расклада к языковой подготовке студентов лежит одобрение речемыслительной предприимчивости обучающихся. Интенсивное мышление, основанное на расширении области познавательной работы за счет иноязычной культуры, вдохновляет речевые процессы, а значит, освоение иностранного языка и составление интеллектуальной области представляют собой единый процесс. В связи с этим задача языковой подготовки студентов заключается в изучении иностранного в том числе и как средству мыслительной работы. То есть потенциально коммуникативные навыки дают возможность в полной мере пользоваться всем спектром инструментов речевой деятельности, позволяющим применить коммуникативные особенности языка в целях расширения интеллектуально-познавательной сферы студентов [5, с. 17].

2. Особенностью языковой подготовки студентов неязыковых вузов считается ее компетентная нацеленность, связанность с ключевыми профессиональными интересами. Профессионально-ориентированная подготовка студентов, в том числе и языковая, выполняется на основе прогнозирования грядущей профессиональной деятельности учащегося. Таким образом, программа языковой подготовки студентов неязыковых вузов должна содержать и необходимую научную информацию, позволяющую

обучающимся расширять границы своих знаний в изучаемой области. Кроме того, в содержательном проекте языковая подготовка студентов неязыковых вузов обязана содействовать развитию навыков и умений профессионально-ориентированного общения будущего выпускника в иноязычной среде. В связи с этим языковая подготовка студентов, основанная на использовании инновационных техник, в том числе коммуникативного подхода, может быть рассмотрена как обязательный аспект профессиональной подготовки будущего специалиста.

3. Характерной чертой языковой подготовки студентов считается соответствие практических навыков и умений теоретической базе дисциплины, а также задачам, поставленным учебной программой дисциплины перед педагогом в данной области. По этому показателю иностранный язык занимает промежуточное место между дисциплинами гуманитарного, естественнонаучного цикла и дисциплинами художественно-эстетического цикла.

4. С позиции мотивационной особенности языковой подготовки студентов существует необходимость получения ими способностей самоконтроля и самооценки в ходе учебного процесса. Психолого-педагогическая суть самоконтроля и самооценки состоит в умении сопоставить полученные результаты с конкретными прототипами теоретической базы изучаемой дисциплины. Данный самоконтроль нацелен на установление целей обучения, определенных программой и проектом курса, и учебных задач, согласованных со студентами на каждом этапе подготовки [4].

Учитывая все вышеперечисленные психолого-педагогические аспекты изучения иностранного языка, отдельное внимание уделим непосредственно проектированию.

Неудивительно, что с развитием педагогической мысли и появлением разнообразных методов, средств и форм педагогической деятельности система обучения и преподавания стала избыточно сложной. Многие ученые пришли к мысли, что для организации и систематизации новых знаний, а также для регулирования процесса обучения и воспитания на всех стадиях, педагогике требуется прибегнуть к рекомендациям технических наук и, в частности, к методике проектирования. В конце 80-х гг. XX в. появился первый труд по педагогическому проектированию В.П.Беспалько. Он символизировал признание проектирования как самостоятельного вида педагогической деятельности.

На сегодняшний день нет практически ни одной области человеческой жизни, куда бы ни проникли идеи проектирования. Оно является важным элементом инновационной деятельности. Термин «проектирование» заимствован педагогикой из технической области знания, где он означает создание опережающей проекции того, что затем будет материализовано, иными словами, процесс составления описания, необходимого для создания в заданных условиях еще не существующего объекта по первичному описанию этого объекта путем его детализации, дополнения, расчетов и оптимизации. В современной трактовке слово «проектирование» означает процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния. Можно сказать, что проектирование является своего рода обдумыванием и планированием дальнейшей деятельности или объекта деятельности с выстраиванием соответствующих моделей и видением возможных научных и практических проблем.

В современной педагогической науке к изучению проектирования подходят с различных, хотя и тесно связанных между собой позиций. Одни исследователи полагают, что проектирование предполагает исключительно деятельность преподавателя или руководителя образовательного учреждения, другие видят в нем функцию прогнозирования и программирования, третьи - особый механизм управления образованием. При этом наблюдаются две крайности: с одной стороны, совершенно не учитывается научный потенциал современных теорий проектирования, и исследование его проблем ведётся исключительно сквозь призму педагогики, с другой стороны, осуществляется механический перенос форм и методов из традиционных областей проектирования, а именно архитектурного, технического, экономического и т. д., в сферу образования.

Стоит отметить, что проектирование в образовании имеет свою специфику, так как при использовании метода проектов в процессе обучения необходимо выстраивать связи с другими видами социальных практик, направленных на цели образования и воспитания, обращаться к новым избыточным ресурсам информации, четко формулировать поставленные цели при реализации образовательных инициатив и принятие ответственности за их последствия. В связи с этим многие педагоги сталкиваются с проблемой активного внедрения проектного подхода в развитии образования из-за недостаточной проработанности исходных методик и моделей проектирования и невозможностью их применения в совокупности с традиционными методами обучения.

В условиях динамичных изменений и кардинальных сдвигов в обществе проектирование становится принципиально новым и фундаментальным способом изменений в системе образования, создавая условия и выявляя внутренние механизмы его развития. Педагогическое проектирование – это специально организованная расширенная профессиональная деятельность по осуществлению междисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития образования как формы общественной практики, что отвечает современным поставленным задачам по комплексному

изучению дисциплин, неотъемлемому друг от друга вследствие смешения и пережевания сфер профессиональной деятельности, а также появления новых специальностей. Проектирование совмещает в себе совокупность деятельностей (педагогической, научной, управленческой и т.д.), связанных одновременно с идеальным конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла. Взаимодействие этих деятельностей воплощается во вполне определенном образовательном проекте, живыми носителями которого являются педагоги. Помимо социально-педагогического аспекта проектирование включает в себя также собственно педагогическое проектирование, подразумевающее разработку образовательных технологий, способов и средств педагогической деятельности, создание оптимальных условий становления человека субъектом собственной деятельности. В совокупности эти виды проектирования и задают современный облик практико-ориентированной педагогической науки, создавая возможности для развития и разработки новых технологий образовательного процесса, внедрения инноваций и включения их непосредственно в образовательный процесс.

На сегодняшний день в образовании развиваются три вида проектирования, различающиеся по объему преобразования, целевой направленности и результату:

а) социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

б) психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование личности и межличностных отношений, исходя из мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении в рамках образовательных процессов, т.е. создания и модификации способов обучения и воспитания и форм организации педагогической деятельности;

в) образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Говоря о психолого-педагогическом проектировании, принято выделять следующие этапы педагогического процесса:

- 1) Постановка целей обучения;
- 2) Определение объекта деятельности и содержания обучения;
- 3) Процесс обучения;
- 4) Получение результата.

Педагогический проект представляется как проект совместной деятельности педагогов и учащихся. Последовательность создания проекта «цели – содержание – процесс – результат» является наиболее предпочтительной, однако один и тот же результат может быть получен при разных условиях и содержании, и, наоборот, при одних и тех же условиях и содержании могут быть получены разные результаты. На каждом из этапов проектирования, а также при реализации педагогического проекта корректируются цели, способы и средства достижения результатов и перехода на все остальные этапы.

На психолого-педагогическом уровне постановка и коррекция целей, исследование и проектирование педагогической технологии как предшествуют педагогическому процессу, так и сопровождают его.

При психолого-педагогическом проектировании учебной дисциплины и тем более технологии отдельного учебного занятия педагог должен принимать во внимание специфику конкретного контингента обучающихся, опыт обучения данной дисциплине и другие факторы. Учитывая, что общие задачи уже решены при проектировании на уровне вуза и факультета, в этой ситуации можно руководствоваться следующими принципами психолого-педагогического проектирования:

а) принцип научного обоснования проекта (учет опыта других преподавателей, знания педагогики и психологии, данных педагогического эксперимента);

б) принцип технологичности (т.е. относительной устойчивости результатов обучения при возможных изменениях условий учебного процесса, соответствия методов и средств фактически достигнутому уровню развития обучающихся, состоянию педагогических кадров);

в) принцип оптимальности технологии обучения (достижение целей обучения с наименьшими затратами труда учащихся и преподавателей);

г) принцип потенциальной возможности развития технологии обучения (определение основ учебной дисциплины, разработка модульной структуры в обучении, создание компьютерных обучающих программ).

Подводя итоги всего вышесказанного, можно сделать вывод, что проектирование объекта в целом носит комплексный характер, охватывает планируемые, организуемые, координируемые и контролируемые мероприятия, направленные на достижение поставленных целей. Известно, что непосредственно комплексность проекта и предопределяет его ступенчатость и многоэтапность.

В общих чертах весь процесс проектирования делится на три основные части: анализ существующей системы обучения дисциплине, в данном случае иностранному языку, разработка способов ее развития и

совершенствования, продвижение результатов проектной деятельности по развитию структуры всей системы обучения как способ ее организации.

Как и любая другая деятельность человека, проектирование строится на базе обоснованных принципов, которые вытекают из закономерностей. Под принципами проектной деятельности подразумеваются основные положения, на которые ориентируются в процессе проектной деятельности.

На каждом из уровней проектная деятельность распространяется на проект целиком или на его отдельные структурные связи между ними. По мере перехода с одного этапа на другой изменяется масштаб объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению. Преобразование педагогической действительности осуществляется путем анализа состояния ситуации и строится на базе постоянной обратной связи.

Проектирование представляет собой разработку и создание модели и последующее ее практическое использование. Результатом проектирования является проект, например, проект календарно-тематического плана, проект плана урока и т. д. На этапе конструирования выделяются основания для осуществления разработанного проекта на практике, тогда как результатом конструирования является создание конструктора. Конструктор – это то, с помощью чего будет реализован проект в конкретных условиях реальными участниками. Например, если проектом является календарно-тематический план, то конструкторами будут планы занятий. Если проект – план урока, то конструкторы – это его методическое обеспечение (содержание заданий, тесты, вопросы, средства обучения и т.д.) Таким образом, к формам педагогического проектирования относятся рабочие учебные планы, учебные программы дисциплин, календарно-тематические планы, планы уроков и т. д. Обучение студентов вузов иностранному языку в рамках психолого-педагогического проектирования предполагает использование новых образовательных технологий и методик обучения, позволяющих эффективно решать вопросы социальной адаптации в иноязычной среде, освоение и приобретение коммуникативных навыков и умений, применение профессионально ориентированных программ с учетом специфики данного вуза, факультета и специальности. [10] Для многих педагогов знание форм педагогического проектирования и учет индивидуальных психологических особенностей всех учащихся является весьма актуальным, так как дает возможность педагогу совершенствоваться в методическом плане и выводить владение иностранным языком на совершенно новый уровень. Данная технология может успешно применяться при условии знания и использования определенного алгоритма действий и комплекса методов, однако ее эффективность предопределяется не только теоретической базой преподавателя, но и степенью вовлеченности студентов в учебный процесс. И в этом случае именно педагог является тем, кто обладает огромным потенциалом для стимулирования заинтересованности студентов к овладению языком и наращивания качества преподавания данной дисциплины.

Список литературы

1. *Алексеева И.С.* Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и педагогов. СПб.: Издательство «Союз», 2001. 288 с.
2. *Андронкина Н.М.* Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. 190 с.
3. *Байбородова Л.В., Рожков М.И.* Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. 415 с.
4. *Белогрудова В.П.* Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода// Иностранные языки в школе, 2005. № 8. С. 6-11.
5. *Беспалова С.В.* Коммуникативно-прагматическая организация обучения иностранным языкам (немец. язык, языковой вуз): Автореф. М., 2003. 275 с.
6. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. // Иностранные языки в школе, 2004. № 1. С. 4-8.
7. *Дмитренко Т.А.* Методика преподавания английского языка в вузе. М., 2009. 92 с.
8. *Заир-Бек Е.С.* Основы педагогического проектирования: Учеб. Пособие для студентов пед. бакалавриата, педагогов-практиков. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1995. 234 с.
9. *Захаревич В.Г., Заграй Н.П., Обуховец В.А., Попов В.П.* Болонская декларация и задачи ТРТУ по ее реализации. Таганрог, Изд-во ТРТУ, 2004. 65 с.
10. *Мендыбаева М.М., Дюсембаева Т.К.* Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 89-91. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151/> (дата обращения: 05.05.2019).
11. *Хуснулина Р.Р.* Методические рекомендации по модификации учебного процесса на I-II курсах на факультетах с углубленным изучением английского языка. Казань. ИЭУП Казань, 2008. 20 с.

12. *Хуснулина Р.Р.* Методические рекомендации по совершенствованию интонационных и произносительных навыков. Казань: Изд-во ИУЭП, 2008. 22 с.
13. *Шатилов С.Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи [Текст] / С.Ф. Шатилов // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / Сост. Леонтьев А.А. М.: Рус. яз., 1991. С. 295-305.
14. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Издательство: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.