

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра информационных технологий обучения
и непрерывного образования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ О.Г.Смолянинова
«_____» _____ 2016г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование

44.03.01.09 Информатика и ИКТ в образовании

**Развитие аналитических умений будущих педагогов при создании
трейлеров**

Руководитель _____ канд. пед. наук, доцент Н.В. Бекузарова
подпись, дата

Выпускник _____ А.А. Бехлер
подпись, дата

Красноярск 2016

СОДЕЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Психолого-педагогические аспекты развития аналитических умений будущих педагогов.....	6
1.1 Аналитические умения будущих педагогов: определение, сущность, характерные особенности	6
1.2 Современное состояние и актуальные проблемы формирования аналитических умений в педагогической теории и практике	22
1.3 Характеристика современных аудиовизуальных средств.....	32
Выводы по первой главе.....	44
2 Развитие аналитических умений будущих педагогов в процессе создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам	45
2.1 Разработка трейлеров к образовательным интернет ресурсам.....	45
2.2 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	62
Выводы по второй главе.....	74
Заключение	75
Список использованных источников	76

Введение

Современное общество постепенно переходит к тому, чтобы стать информационным, а это значит, что от системы образования требуется решение принципиально новой проблемы подготовки будущих специалистов, приспособленных к быстро меняющимся реалиям окружающей действительности, способных не только воспринимать, хранить и воспроизводить информацию, но и продуцировать новую, управлять информационными потоками и эффективно их обрабатывать.

Будущий педагог должен ориентироваться в огромном потоке информации, применять новые информационные технологии, уметь находить и использовать сведения из различных источников, постоянно пополнять свой интеллектуальный багаж новыми знаниями. Этим обусловлен социальный заказ образованию – поиск путей развития личности обучающегося, в основе которого переход от накопления информации к развитию мышления, к умению самостоятельно выстраивать свое образование.

В связи с этим необходимы новые подходы к формированию профессиональных качеств будущих специалистов, в которых одним из основных элементов становятся аналитические способности. Высшие учебные заведения с разной степенью успешности пытаются отвечать новым требованиям, предъявляемым к ним государством и обществом. Решение этих вопросов связано с модернизационными процессами в сфере образования и реализацией компетентного подхода. Вместе с тем, следует отметить, что процессу становления важнейших аналитических качеств по-прежнему не уделяется достаточного внимания, далеко не все выпускники вуза обладают аналитическими умениями в достаточной степени адекватными требованиям современного общества.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить возможности развития аналитических умений будущих педагогов при создании трейлеров к образовательным интернет ресурсам

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов педагогического направления.

Предмет исследования: развитие аналитических умений при создании трейлеров к образовательным интернет ресурсам в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического направления.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что развитие аналитических умений студентов педагогического направления будет более результативным, если в процессе профессиональной подготовки использовать создание трейлеров к образовательным интернет ресурсам

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание научных представлений о формировании аналитических умений в профессиональной подготовке студентов будущих педагогов.
2. Исследовать возможность развития аналитических умений будущих педагогов при создании трейлеров к образовательным интернет ресурсам.
3. Опытно-экспериментальным путем проверить результативность использования создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам при развитии аналитических умений будущих педагогов.

Методологической основой исследования явились: научные работы в области методологии и теории педагогических исследований (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); о сущности и концепции педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин); психолого-педагогические исследования о механизмах и закономерностях развития личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн); основные концепции развития профессионального образования (Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова); концепции формирования педагогических умений (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. К. Елманова), основные идеи применения аудиовизуальных средств в процессе обучения (А. А. Степанов).

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие **методы:** анализ педагогической, психологической, методической

литературы; опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы; математические методы обработки результатов опытно-экспериментальной работы.

Базой исследования явился институт педагогики, психологии и социологии СФУ г. Красноярска. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 42 человека. Исследование выполнялось в 2015 – 2016 уч. г.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством организации опытно-экспериментальной работы в институте педагогики, психологии и социологии СФУ г. Красноярска.

Обсуждение материалов и результатов исследования осуществлялось при выступлении на Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука: перспектив Свободный» (Красноярск, 2016).

Объем и структура работы: введение, две главы (5 параграфов), заключение, библиографический список.

1 Психолого-педагогические аспекты развития аналитических умений будущих педагогов

1.1 Аналитические умения будущих педагогов: определение, сущность, характерные особенности

Важным показателем качества высшего педагогического образования в контексте модернизации образования является понятие профессионально-педагогической компетентности. В содержание этого понятия вкладывают личные возможности учителя, позволяющие ему самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Профессионально-педагогическая компетентность формируется в результате овладения будущим учителем системой компетенций. При знакомстве с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») обращает на себя внимание тот факт, что в составе компетенций, представляющих собой единство профессиональных знаний и умений, важная роль принадлежит способности осуществлять анализ различных явлений действительности. Профессиональные компетенции предполагают анализ педагогической действительности в рамках решения педагогических задач, проведения педагогической диагностики и обработки ее результатов, выявления возможностей образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Сказанное подчеркивает практическую значимость формирования у будущих учителей аналитических умений.

В педагогической науке проблема формирования у будущих учителей аналитических умений рассматривалась в работах Г.А. Засобиной, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Т.Ю. Медведевой, В.А. Слостенина, выделивших данные умения в особую группу и обосновавших отдельные средства их формирования. Однако сущностные характеристики и типология аналитических умений будущих учителей с позиций целостного подхода

остаются недостаточно разработанными, что затрудняет обоснование логики педагогической деятельности по их формированию.

Понятие «умение» рассматривается и как психологическая, и как педагогическая категория. Это объясняет и различие в трактовках данного понятия.

В настоящее время существуют различные подходы к классификации умений. В психологической и педагогической литературе принято выделять три вида умений: элементарные, простые, сложные (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина). Педагогические умения относятся к сложным интеллектуальным умениям и определяются как совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [21]. Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога. Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении будущих учителей, а также указывает на единство теоретической и практической подготовки; во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умений педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся соответственно как системы идеальных и предметных действий; в-третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого).

В психологической литературе под умением понимают высшую форму навыка, объединенного с другими операциями и перешедшего на уровень устойчивого свойства личности; способность, возможность реализации целей и задач, навыков и действий, деятельности и всего поведения личности в изменяющихся условиях жизни [39], способность использовать имеющиеся данные, знания или понятия, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач [27].

В приведенных определениях подчеркиваются сложный, системный характер умений, их направленность на выявление существенного, на решение целостных задач.

В педагогической литературе понятию «умение» также дается широкий спектр объяснений. Так, Н.М. Борытко предлагает называть умением «владение способом деятельности, способность применять знание» [4].

Кроме того, умение определяется как подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта [35]. Под умением понимают также действие, основанное на правиле и совершаемое под контролем сознания [46].

Несмотря на различия в подходах разных авторов, основополагающим критерием при определении умений является их практическая направленность. Умения предстают как компоненты деятельности, основу которых образует практическое применение полученных знаний, т.е. «знание в действии». При этом под умением применять знания понимается способность действовать в измененных условиях. Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления.

Мышление играет важную роль в развитии, обучении и труде человека, в становлении его как личности. Во многие виды профессиональной деятельности оно включено в качестве основного содержательного компонента. В полной степени это относится и к педагогической деятельности. Профессионализм учителя определяется не только количеством полученных в процессе обучения знаний и сформированных педагогических умений, но и способностями применить их для анализа педагогических ситуаций и нахождения оптимальных способов действий.

Дав определение умениям, перейдем к понятию «аналитические умения», а именно анализу. Многие исследователи выделяют особую группу аналитических умений. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко,

Е.Н. Шиянов выделяют такие умения отдельным блоком в структуре профессиональной компетентности педагога и рассматривают уровень их сформированности как «один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики, поскольку именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить» [44]

Согласно установленной Л.Д. Столяренко структуре мыслительного процесса, первым актом выступает анализ. Более того, он сопровождает все последующие операции. В результате этого взаимодействия получается результат высокого уровня абстракции [48].

В словарях определение анализа дается как метод научного исследования, включающий в себя процесс расчленения целого предмета или явления на составные части – в плане мысленных представлений или материального моделирования [19]. Считается, что анализ включен во все акты взаимодействия человека со средой и является необходимым этапом познания; он – одна из основных операций, из которых складывается реальный процесс мышления; с него начинается любое научное исследование. Анализ неразрывно связан с синтезом [45].

А.Л. Тертель дает свое определение анализу, согласно которому анализ представляет собой выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т. д. Это расчленение познаваемого объекта на составляющие компоненты. В ходе анализа свойства предмета или явления, которые являются наиболее важными, значимыми и интересными, выходят на первый план и являются наиболее сильными раздражителями, вызывая активный процесс возбуждения в коре головного мозга. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. На начальных этапах ознакомления личности с окружающим миром различные объекты познаются путем сравнения [52].

Анализ, по С.Л. Рубинштейну, это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, сторон;

анализом вычленяется явление из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны в восприятии [42].

В качестве особой формы был выявлен анализ через синтез, где синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

Н.Н. Пospelов отмечает, что правильный анализ любого целого – это анализ не только частей, элементов, свойств, но и их связей и отношений. Задача анализа не только в разложении предмета или явления на составные части, но и в проникновении в сущность составляющих частей. Задача синтеза состоит в объединении частей предмета или явления и в установлении характера их изменения в зависимости от несущественных факторов, неучтенных при анализе [38].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о понятии «аналитические умения». Так, согласно И.А. Зимней, аналитические умения необходимы для успешного выполнения гностической функции педагогической деятельности. При этом, умения определяются целым спектром его индивидуально-психологических качеств, среди которых можно выделить например такие, как наблюдательность, аналитичность, критичность ума [13].

Аналитические умения являются основным компонентом психологической структуры педагогической деятельности. С учетом этого в науке сложилось следующее определение сущности аналитических умений: аналитические умения – умение аналитически мыслить, способность из общего выделять детали и составляющие.

Аналитические умения включают не только анализ, но и синтезирование информации, поднятие ее на все более высокий теоретический уровень. Анализ всегда выступает во взаимосвязи с абстрагированием, обобщением и другими мыслительными операциями [43].

В психологии и педагогике «аналитические умения», как правило, фигурируют в виде терминов: «мыслительные операции», «приемы умственной деятельности», «приемы мыслительной деятельности», «умения учиться»,

«общелогические умения», «межпредметные умения», «логические приемы мышления», «умения учебной деятельности» и др.

В работах В.Ф. Паламарчук сконструирована следующая система основных приемов мыслительной деятельности, которая является логико-дидактической классификацией основных способов умственной деятельности, применяющейся при решении любых задач:

- выделение главного;
- сравнение;
- обобщение и систематизация;
- конкретизация;
- определение и объяснение понятий;
- доказательство и опровержение;
- моделирование;
- системный подход [31].

Так, В.А. Сластенин включает в состав аналитических умений педагога следующие: умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать педагогическое явление; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Сходное понимание аналитических умений педагога можно обнаружить в трудах Н.М. Борытко, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и других исследователей. Это позволяет рассматривать аналитические умения будущих учителей с позиций целостного подхода как сложное образование, представляющее собой систему мыслительных действий и операций, направленных на постижение педагогической действительности, и включать в их состав не только собственно анализ, но также синтез, аналогию, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

В связи с тем, что педагогическая деятельность предполагает осмысление учителем собственной деятельности, ряд ученых связывает аналитические умения с группой рефлексивных умений. Кроме того, сформированность аналитических умений является необходимым условием эффективного педагогического прогнозирования.

В традиционной парадигме существует понятийный ряд «знания – умения – навыки», иначе говоря, умения рассматриваются, с одной стороны, как результат овладения знаниями и способ их применения, с другой – как основа для формирования навыков, под которыми понимаются, как правило, простые умения, доведенные до автоматизма и не требующие контроля со стороны сознания. Однако мы полагаем, что такой подход ограничивает содержание понятия «умение» и, как следствие, не позволяет с достаточной степенью полноты реализовать их функции в процессе профессиональной подготовки педагогов. Представляется целесообразным исследовать умения в следующем понятийном ряду, представленном в гуманитарной педагогической парадигме (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, И.А. Соловцова и др.): «знания – умения – отношения» [30].

Основа аналитических умений – система отношений будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности. Отношения задают ценностные и целевые ориентиры в педагогической деятельности в целом и в применении аналитических умений в частности. Так, если ведущим для учителя выступает отношение к человеку как к ценности, то с помощью аналитических умений выявляются в первую очередь проблемы в развитии обучающегося и возможности образовательной среды в их решении. В то же время аналитические умения влияют на становление системы отношений будущего учителя, значимых для его профессиональной деятельности.

Аналитические умения позволяют глубже понимать педагогическую действительность и преобразовывать ее. Они позволяют выстроить мысленную модель, отражающую наиболее существенные связи и отношения

педагогической действительности и определяющую направленность мышления на получение новых знаний об этой действительности. В процессе мышления формируются своеобразные «категориальные рамки», сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные ситуации, возникающие в процессе его взаимодействия с учащимися. Практические задачи, которые решает учитель в ходе своей деятельности, являются комплексными и многоаспектными. При их решении учителю необходимо принимать во внимание все многообразие условий, образующих конкретную ситуацию деятельности. Поэтому перенос теоретических знаний в практику не является прямым; он требует анализа и преобразования теоретических знаний, которые направлены на решение определенной практической проблемы, имеющей целостный и многосторонний характер [22].

Аналитические умения формируются в непосредственной и тесной связи со знаниями. Во-первых, умения образуются на основе знаний, составляющих содержание педагогической науки, и знаний о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности; во-вторых, позволяют извлекать знания из практики; в-третьих, помогают получить и представить в структурированном виде нормативное знание (например, выстроить и обосновать модель педагогической деятельности по формированию какого-либо качества личности обучающегося).

На внутреннюю, генетическую взаимосвязь педагогических знаний и умений обращает внимание Н.В. Тельтевская, отмечающая, что в процессе формирования у будущих учителей системы профессионально-педагогических знаний происходит одновременно овладение фундаментальными знаниями, методами научного исследования и умениями. Специфика системы профессионально-педагогических знаний обусловлена, по мнению исследователя, «составляющими ее элементами, представляющими собой знания из различных научных областей (философии, общественных наук, культурологии, психологии, педагогики, методики преподавания учебного предмета, дисциплин предметной специализации), и структурой, т.е.

характером связей между составляющими элементами, их взаимодействием» [51]. Данный вывод значим в качестве методологического положения, позволяющего определить, на каком содержании должно осуществляться формирование аналитических умений у будущих учителей и каким образом это содержание должно быть структурировано в рамках каждого средства формирования аналитических умений и в рамках исследуемого процесса в целом.

В теории деятельности, разработанной в отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.), одним из ведущих является положение о возникновении и изменении новообразований психики (в том числе и интеллектуальных умений) только на основе собственной деятельности человека и многообразных форм взаимодействия с окружающим миром, о взаимосвязи мышления и деятельности. Следовательно, чтобы сформировать у будущих учителей профессионально значимые аналитические умения, необходимо организовать их деятельность на занятиях по дисциплинам профессионального цикла таким образом, чтобы одной из ее целей было формирование аналитических умений, чтобы эта деятельность имела ярко выраженную профессиональную направленность и была для студентов личностно значимой.

Таким образом, под аналитическими умениями мы понимаем осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей), формирование которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятельности, опирающейся на знания, составляющие содержание дисциплин профессионального цикла, на знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности, и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к ее субъектам. Мы рассматриваем аналитические умения с позиции общепедагогических умений, что позволяет сделать вывод: аналитические,

умения, даже если они не выделены в отдельный блок, как компоненты включены во все основные общепедагогические умения.

С позиций целостного подхода к исследованию педагогической действительности в качестве объекта применения аналитических умений будущего учителя целесообразно рассматривать педагогическую ситуацию как целостную единицу педагогического процесса (Н.М. Борытко, В.А. Павлов, В.В. Сериков, И.А. Соловцова и др.). Такой подход обеспечивает единство компонентов педагогической деятельности (цель – задачи – содержание – средства – особенности организации педагогического взаимодействия – результат) и компонентов решения педагогических задач (Н.М. Борытко, Н.В. Кузьмина и др.).

Педагогическая ситуация понимается нами широко – как любой целостный фрагмент педагогической действительности. В качестве такого фрагмента может выступать урок, воспитательное занятие либо часть урока, педагогическое взаимодействие учителя и обучающегося.

Таким образом, к целостным характеристикам аналитических умений относятся:

- их сложный, системный характер;
- опора на сложные мыслительные процедуры;
- связь с отношением педагога к профессиональной деятельности и с теоретическими знаниями;
- направленность на целостную ситуацию педагогического взаимодействия;
- влияние на процесс их формирование психологических и социокультурных факторов.

Выявленные целостные характеристики аналитических умений позволяют уточнить их функции в процессе становления компетентности будущих учителей в период их обучения в педагогическом вузе. В качестве более широкой системы, в которой проявляется действие функций аналитических умений, нами рассматривается профессиональная

компетентность учителя как личностно-профессиональное качество (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), поскольку аналитические умения выступают в нашем исследовании как составляющие общекультурных и профессиональных компетенций будущих учителей. Такой контекст анализа позволяет обнаружить четыре ведущих функции аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Функция объяснения педагогической действительности. В качестве объекта объяснения, как уже отмечалось, выступает целостная педагогическая ситуация. Данная функция позволяет будущему учителю научиться выявлять причины педагогических явлений, отбирать факты, значимые для объяснения конкретной педагогической ситуации, обобщать информацию, подводя ее под действие определенного педагогического закона. Будущий учитель, у которого данная функция сформирована в необходимой степени, дает объяснение фактам и явлениям педагогической действительности с научных позиций, способен решать задачи, в которых требуется определить, какая педагогическая закономерность действует в описываемой ситуации, или ответить на вопрос о том, почему имеет место то или иное событие, наблюдаются те или иные факты.

Несформированность функции объяснения педагогической действительности ведет к тому, что будущий учитель опирается в своей интеллектуальной и практической деятельности на житейский опыт и обыденное знание, с трудом формулирует цели и задачи педагогической деятельности.

Он не понимает обусловленности применения педагогических средств определенными факторами и условиями. Наибольшие затруднения такой студент испытывает при выявлении причинно-следственных связей. В практической деятельности будущего учителя (во время педагогической практики) это проявляется в ситуативности и подражательности его

деятельности, в ориентации на образцы, принятые исключительно в его собственной профессионально-педагогической культуре.

Функцию объяснения педагогической действительности выполняют преимущественно умения анализа и установления причинно-следственных связей. Анализ необходим для того, чтобы отобрать важные в конкретной ситуации факты и подробно их изучить. Установление причинно-следственных связей позволяет соотнести отдельные факты с педагогическими, психологическими и иными закономерностями, выявить истоки тех или иных явлений и дать объяснение.

Функция структурирования профессионально значимой информации. Профессионально значимая информация – это информация, позволяющая овладеть знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности:

- содержанием преподаваемого предмета;
- методами, формами, приемами, технологиями обучения и воспитания;
- методикой преподаваемого предмета;
- психолого-педагогическими знаниями;
- общекультурными компетенциями.

При этом профессионально значимая информация должна быть усвоена будущими учителями как научное знание. Один из признаков научного знания – его систематизированный, структурированный характер [18].

Аналитические умения позволяют будущим учителям структурировать получаемую в процессе профессиональной подготовки информацию, т.е. выявить в ней главные и второстепенные, основные и производные элементы, обнаружить сходные явления, выстроить системы, иерархии, алгоритмы.

Будущий учитель, у которого развита функция структурирования профессионально значимой информации, излагает учебный материал не сумбурно, а в логической последовательности, владеет научным стилем речи, предполагающим логику изложения и грамотное использование терминологии, может объяснить основания и логику построения различных классификаций

(например, классификации методов обучения), самостоятельно разработать несложную классификацию, проанализировать урок либо воспитательное занятие, составить план текста, выполнить задания на установление логической последовательности.

Несформированность функции структурирования профессионально значимой информации, таким образом, приводит к тому, что содержание и средства обучения видятся будущему учителю состоящими из разрозненных, изолированных друг от друга или слабо связанных друг с другом элементов; он не воспринимает содержание образования и педагогический процесс как нечто целостное, имеющее свою логику и структуру. Он не может обнаружить общее и особенное в педагогических ситуациях: педагогические ситуации видятся ему либо совершенно непохожими одна на другую, либо, напротив, одинаковыми. Он затрудняется выделить элементы в педагогических объектах, явлениях, в том числе в содержании образования. В практической педагогической деятельности это проявляется в том, что студент не может правильно разработать и провести урок, воспитательное занятие, теряется, когда возникает неожиданная ситуация, даже похожая на ту, с которой он уже раньше сталкивался.

Функцию структурирования профессионально значимой информации выполняют главным образом умения анализа, аналогии, сравнения, обобщения. Аналогия позволяет отобрать среди множества фактов, явлений, объектов, педагогических фактов сходные и объединить их в группы, т.е. провести классификацию. Сравнение входит составной частью в процедуру проведения аналогий. Обобщение необходимо для формулирования выводов, содержащих оценку полученной структуры. Анализ позволяет определить основание для выявления аналогичных объектов, выделить элементы при составлении алгоритмов, дать оценку полученным в результате применения других аналитических умений структурам.

Функция проектирования педагогического процесса. Эта функция реализует связь между аналитическими умениями будущих учителей и

нормативными знаниями. Аналитические умения позволяют будущему учителю разработать и реализовать стратегию и тактику решения педагогических задач в области обучения и воспитания: разработать серию уроков, связанных едиными образовательными задачами, разработать стратегию формирования какого-либо качества обучающихся, обосновать особенности взаимодействия с обучающимися в различных нестандартных (например, конфликтных) ситуациях и т.п. Будущий учитель, у которого сформирована функция проектирования педагогического процесса, может без труда определить, для достижения каких целей, для решения каких задач он будет использовать то или иное содержание образования, способен отобрать педагогические средства, наилучшим образом способствующие достижению целей. Он может использовать теоретические знания для моделирования, конструирования и проектирования педагогического процесса.

У такого студента есть собственное профессиональное кредо, ведущие идеи, принципы, на которые он ориентируется в профессиональной деятельности. При проектировании педагогического процесса он учитывает возрастные, социальные, культурные особенности обучающихся.

Таким образом, несформированность функции проектирования педагогического процесса ведет к тому, что будущий учитель испытывает серьезные затруднения при решении практико-ориентированных профессиональных задач. Наблюдается разрыв между теоретическими знаниями и их реализации на практике.

Функцию проектирования педагогического процесса выполняют в основном умения анализа, синтеза, аналогии, сравнения, установления причинно-следственных связей. Анализ позволяет выделить те элементы теоретических знаний, на которые целесообразно опираться в процессе решения конкретной профессиональной практико-ориентированной задачи.

Синтез позволяет на основе проведенного в процессе выявления необходимых знаний и в процессе объяснения педагогической действительности анализа получить информацию, определяющую стратегию

решения задачи. Аналогия дает возможность выявить сходные задачи, которые уже решались учителем, и использовать прошлый опыт при решении новой задачи. Сравнение необходимо для того, чтобы отобрать из нескольких вариантов решения задачи оптимальный. Установление причинно-следственных связей позволяет соотнести цели, содержание и педагогические средства в контексте решения задачи.

Функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности. Рефлексия позволяет будущему учителю оценить результаты собственной интеллектуальной либо практической деятельности, определить, что было сделано удачно, а что нет, определить перспективы профессионального самосовершенствования. Под рефлексией обычно понимают, с одной стороны, способность человека анализировать собственные мысли, чувства, намерения, с другой – способность предполагать мысли, чувства, действия других людей в отношении себя или третьих лиц. Например, рефлексия, наступающая как осознание учителем того, каким его воспринимают и оценивают ученики в конкретной ситуации или в целом, позволяет педагогу осуществлять коррекцию своего профессионального поведения и профессиональной деятельности в целом. Таким образом, функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности тесно связана с функцией проектирования педагогического процесса. Предметом рефлексии может быть все, что содержится в опыте человека: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, ценности, смыслы и пр. У педагога способность к рефлексии выступает как самоанализ своего поведения, самоконтроль в процессе общения и как помощь обучающимся в осмыслении того, что с ними происходит [5].

Аналитические умения позволяют будущему учителю выстроить рефлексию:

- собственного отношения к педагогической профессии, к обучающимся, к себе самому как субъекту профессиональной деятельности;
- логики осуществления учебной и учебно-профессиональной

- деятельности как определенной последовательности действий;
- содержания деятельности;
- влияния теоретических знаний на решение практико-ориентированных профессиональных задач;
- уровня владения профессионально значимыми знаниями и умениями.

В процессе целенаправленного формирования у будущих учителей аналитических умений последние также становятся предметом рефлексии.

По мнению К. Роджерса, для педагога в современных условиях очень важно ответить на ряд вопросов, связанные с его отношением к ребенку, профессиональной деятельности: Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог бы лично, эмоционально откликнуться на этот мир? Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений? Сумею ли обнаружить интересы каждого в моем классе? Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает? В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет познакомить детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний — с тем, что стимулирует любознательность и поддерживает интерес? Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении? Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства [40]?

Ответы на эти рефлексивные вопросы невозможны без применения аналитических умений, освоенных учителем в процессе обучения в педагогическом вузе.

Студент, у которого развита функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности, адекватно оценивает процесс и результаты собственной деятельности, успешно выявляет проблемы и перспективы профессионального саморазвития, проявляет гибкость при решении практико-ориентированных учебных и учебно-профессиональных задач.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно говорить о том, что аналитические умения являются одной из важных составных частей профессиональной подготовки будущих педагогов, так как умение наблюдать и анализировать процесс обучения, собственную педагогическую деятельность и делать обоснованные выводы - основа профессиональных умений будущих педагогов. В ходе анализа педагогических явлений и процессов студенты получают возможность взглянуть на практическую деятельность со стороны, осознать её как явление в целом, осмыслить совокупность собственных теоретических знаний в их практическом преломлении. Аналитические действия в процессе обучения являются основой формирования профессионально важных гностических умений, адекватных природе творческой педагогической деятельности.

1.2 Современное состояние и актуальные проблемы формирования аналитических умений в педагогической теории и практике

Аналитический обзор научных источников позволяет утверждать, что проблема формирования аналитических умений имеет сложный и многоаспектный характер, многие отечественные исследователи рассматривают различные аспекты данной проблемы.

Проблемы формирования аналитических умений у учащихся и студентов рассматриваются в работах С.В. Гиннэ, Ю.В. Дементьевой, Т.Ю. Медведевой и др.

Формирование профессиональных умений с использованием информационных и коммуникационных технологий рассматривается в работах Н.Д. Жилиной, В.А. Красильниковой, Н.К. Нуриева, С.М. Окулова, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.

Однако большинство исследований проведено на материале средней школы, недостаточно работ по формированию аналитических умений бакалавров высшей квалификации, в частности отсутствуют работы по развитию аналитических умений специалистов в области информационных технологий. Недостаточно работ, в которых исследуются проблемы формирования аналитических умений в рамках конкретных дисциплин, в контексте развивающего обучения.

Вышесказанное позволяет выявить ряд объективных противоречий. Это противоречия между:

- социальным заказом общества на подготовку творческих, нестандартно мыслящих специалистов в области информационных технологий, способных к решению сложных профессиональных задач, и недостаточной теоретической разработанностью и методической обеспеченностью процесса их подготовки;

- потребностью будущих бакалавров, самостоятельности, самореализации в профессиональной сфере и невозможностью в традиционной системе образования удовлетворить эту потребность;

- необходимостью осуществления целенаправленной работы по формированию аналитических умений обучающихся и несогласованностью действий по ее организации.

Задачами практических занятий по учебным курсам будущих педагогов состоит в овладении не только теоретическими знаниями, но и набором профессиональных умений, в том числе и аналитических, принципиально важных с точки зрения эффективности будущей профессии. Известно, что

выбор методов и средств обучения определяется целями и условиями обучения. Проблема методов обучения имеет глубокие корни. В педагогических теориях выдающихся педагогов прошлого метод занимал центральное место. В современной педагогической науке существуют расхождения в понимании и теоретическом осмыслении метода обучения. Наиболее устоявшееся современное определение методов обучения содержится в Педагогическом энциклопедическом словаре: «Методы обучения — способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение обучаемых, развиваются их способности» [35].

Как предмет исследования, аналитические умения в высшей школе стали рассматриваться учеными только в последние годы. Это можно увидеть в исследовательских работах С.В. Гиннэ, Ю.В. Дементьевой, Т.Ю. Медведевой [8, 10, 26].

В исследовании Ю.В. Дементьевой дается определение понятия аналитических умений как овладение совокупностью специальных интеллектуальных аналитико-синтетических действий, которые направлены на приближение к качественным изменениям личности и способствующие росту профессионального мастерства будущих специалистов [10].

Аналитические умения студентов технического университета О.Н. Гнездилова интерпретирует как освоенную ими систему приемов сознательного, целенаправленного и успешного выполнения информационно-аналитической деятельности в постоянно изменяющихся условиях, обеспечиваемую совокупностью приобретенных знаний, навыков и более простых умений. В основе данного вида умений лежит информационно-аналитическая деятельность студентов, обеспечивающая достижение учебно-профессиональных целей посредством поиска, сбора, качественно-содержательного преобразования (аналитической обработки), хранения, защиты, передачи, воспроизведения и использования информации [9].

Аналитические умения будущего менеджера рассматриваются в работах Т.А. Елистратовой как структурная составляющая профессиональной компетентности. Аналитические умения представлены как взаимодействие мыслительных операций и практических действий с информацией и опытом (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация) на основе интеллектуального акта соотнесения цели, содержания и условий профессиональной деятельности [11].

В изучении данного педагогического явления исследователей объединяет восприятие аналитических умений как освоенный человеком мыслительный процесс разбиения целого на части, рассмотрение, изучение объекта на основе собственного опыта.

Итак, аналитические умения составляют основу мыслительной деятельности, которая предполагает действие мысли, направленной не только на анализ, но и на синтез, обобщение, абстрагирование, то есть к анализу через синтез.

Основное назначение аналитических умений состоит в переработке информации, так как в условиях информационного общества будущий специалист должен обладать широким спектром умений работы с разнообразной информацией.

В современной педагогике можно встретить деление методов обучения на «активные» и «пассивные» (традиционные). В последнее время в педагогических вузах всё шире внедряются образовательные технологии, сочетающие различные методы активного обучения (МАО). Назрела необходимость разработки концептуальных основ активного обучения в рамках психолого-педагогической теории. В дидактике уже давно известен «принцип активности» в обучении, суть его состоит в реализации детерминизма: внешние причины действуют через внутренние условия. В качестве внутренних условий рассматриваются прошлый опыт, направленность личности, способы деятельности и т. п. В организации профессионального обучения необходима ориентация на формирование личностных новообразований, умения творчески

учиться, перерабатывая научные знания применительно к потребностям практической деятельности.

Таким образом, преподавание дисциплин у будущих педагогов предполагает использование активных методов обучения на занятиях со студентами. Под активными методами В.Я. Ляудис понимает те методы, «которые позволяют организовать учение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности» [24].

Проблема активизации познавательной деятельности обучаемых всегда была актуальна. Современные технологии обучения предлагают решать её различными способами. Стремление преодолеть пассивные позиции студентов привело к появлению новых активных методов обучения (МАО). Особое место среди которых заняли методы, основанные на включении обучаемых в соответствующие действия и направлены на усиление способности к анализу изучаемых явлений.

Активных методов в педагогике много. В преподавании каждого учебного курса есть свои специфические методы, которые активизируют познавательную деятельность обучаемых при решении учебных задач по профилю учебной дисциплины. Существуют и более общие методы активного обучения, классификации которых приводятся в педагогической литературе. С точки зрения психологии активные методы можно разделить на три группы:

- методы программированного обучения;
- методы проблемного обучения;
- методы интерактивного (коммуникативного обучения) [24].

Отличительной особенностью всей группы активных методов является во-первых, то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя ввести подлежащий усвоению материал в цель деятельности, а не в средства, во-вторых, осуществляется не только обобщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования у будущих специалистов определённых

психологических качеств, и наконец, в-третьих, формируются новые, качественно иные мотивы обучения.

Исходным противоречием в задаче совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов является то, что профессия, определяемая как совокупность требований к личности, предполагает совершенствование профессиональных функций специалиста, а не развитие личности профессионала. Организация обучения с опорой на словесное описание, которая в настоящее время является преобладающей в вузовской практике, ставит акцент на сумму знаний, а не на то, во что эти знания воплотились – в какие умения, навыки, способности и другие личностные характеристики. Такое обучение слабо ориентировано на развитие личности обучаемого, способной не только усваивать готовые знания, но и адекватно применять их на практике. Таким образом, в качестве результата обучения подразумеваются именно знания, а не личность, способная создавать новые знания в своей профессиональной области, постоянно обучаясь в процессе деятельности самостоятельно.

Проблемами формирования профессионально-педагогических умений у будущих педагогов занимались многие ученые и практики (Н.В. Кузьмина, Б. Блум, В.П. Беспалько, А.К. Маркова, В.К. Елманова), в научно-методической литературе указываются состав и содержание, а также способы и механизмы формирования аналитических умений.

Определив структуру педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина прослеживает механизм формирования и последовательность развития педагогических умений будущих учителей в системе профессиональной педагогической подготовки. Н.В. Кузьминой отмечается, что «совершенствование работы педагога возможно за счёт усиления гностической области деятельности (анализ, обобщение, перенос, внесение изменений в практику работы)» [20].

В формировании педагогического профессионализма А.К. Маркова главную роль отводит совершенствованию его личности, профессиональному

самосознанию. Обучение и самообучение педагога должны строиться как готовность к обобщенному и гибкому анализу педагогической реальности. Поэтому формирование и самоформирование процесса обучения должно побуждать к постоянному педагогическому экспериментированию, понимаемому как поиск, возможность выбора, проба своих потенциальных сил. Для этого важно предоставить обучаемым условия для активного самоопределения [25].

Процесс формирования педагогических умений в ходе педагогической практики исследован в работах В.К. Елмановой. На этапе прохождения обучающей практики с введением в неё специфических аспектов, студент участвует в процессе анализа учебного материала, деятельности обучаемых, собственно педагогической деятельности. В процессе данной практики можно сформировать необходимый минимум педагогических умений [12].

В свою очередь необходимым условием формирования аналитических умений является освоение студентами; основных мыслительных операций, к числу которых относятся сравнение, обобщение, классификация и ряд других. Исследователи Н.Н. Поспелов, А.И. Уемов отмечают, что существует несколько способов обучения мыслительным операциям: поэтапное освоение мыслительной операции, то есть разложение этого процесса на отдельные взаимосвязанные этапы, представляющие собой единую логическую цепь; освоение мыслительной операции по специальному правилосообразному предписанию (алгоритму), которое дается как обязательная программа действий; ознакомление со способами осуществления той или иной операции с осуществлением основной деятельности [54].

Деятельность по освоению мыслительных операций в первых двух способах носит чисто теоретический характер, нередко оторвана от естественного процесса обучения; специфика содержания основной деятельности, в частности педагогической, при этом не учитывается.

На основании анализа научной литературы (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.К. Елманова, А.А. Деркач, А.П. Акимова, Г.А. Засобина), а

также изучения практического опыта мы можем выделить три группы педагогических умений:

- умения, формирующиеся в ходе теоретической подготовки;
- умения, которые формируются исключительно в ходе педагогической практики и самостоятельной профессиональной деятельности;
- умения, в формировании которых важную роль может играть использование моделей, замещающих реальный процесс профессиональной деятельности.

В системе высшего образования профессиональная подготовка педагогов опирается на систему педагогического знания, исторически сложившуюся атмосферу педагогического учебного заведения: (как детерминанту развития творческой личности педагога), опережающее развитие науки, стимулирующее будущего педагога к исследовательской деятельности. Однако отмечается уменьшение объема профессионально-педагогической подготовки и слабая ориентированность на будущую профессиональную деятельность [14].

Преподавание любых учебных курсов, должно опираться на методологические принципы отечественной психологии, в том числе на принцип деятельностного подхода в обучении, при реализации которого студент является субъектом педагогической деятельности и сам учится в процессе собственной деятельности. Преподаватель организует учебную деятельность таким образом, чтобы студент не пассивно воспринимал учебную информацию, а активно и творчески мыслит, извлекая научные факты из того или другого источника.

При изучении аналитических умений студентов целесообразно использовать понятие «формирование», которое является актуальным для нашего исследования. Под формированием понимается процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. [37].

В психологической литературе существуют несколько концепций формирования умений: концепция формирования интеллектуальных умений и навыков (Д.Б. Богоявленская [2], Е.И. Кабанова-Меллер [15]), концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [5], Н.Ф. Талызина [50]), концепция трансформации умений в навык (Н.Д. Левитов [23]), концепция трансформации навыка в умение (К.К. Платонов [36]) и др.

В педагогике формирование – это деятельность преподавателя, связанная с организацией усвоения определенного элемента социального опыта (понятия, действия) обучающимся [33]. Обычно термин формирование употребляется тогда, когда речь идет о том, что приобретает студент: понятие, умение, навык, новый вид деятельности.

Формирование умений с позиции обучаемого, по мнению И.С. Якиманской, представляет процесс овладения сложной системой действий по выявлению и переработке информации, содержащейся в знаниях, по сопоставлению (отбору, соотношению) этой информации с конкретной ситуацией, в которой их необходимо применить [62].

Специалист начинается там, где приходится изменять и применять новую комбинацию знаний, полагает П.М. Гапонов, где начинается элемент творчества [34]. Умение будущего специалиста развивается постепенно в результате продвижения его по «лестнице» от одного этапа обучения к другому, так как за счет взаимодействия разнообразных знаний, приобретенных в процессе обучения, возможность самостоятельной деятельности обучаемого возрастает. Когда наступает творческое применение знаний, тогда наступает реализация процесса формирования профессиональных умений будущего специалиста.

В нашем исследовании мы определим термин «формирование умений» как целенаправленный процесс изменения структуры и содержания системы приемов выполнения той или иной деятельности под влиянием внешних факторов и внутренних механизмов развития личности [8].

Овладение аналитическими умениями в процессе обучения осуществляется через развитие мотивации к их овладению, усвоение цели и теоретических основ аналитической деятельности, формирование операционного состава аналитической деятельности.

В основе аналитических умений лежат мыслительные операции, которые являются исходными мышления. Однако само по себе содержание образования – без специального формирования приемов учебной работы – не может автоматически, бесконтрольно развивать мышление обучающихся. Оно создает благоприятные предпосылки; возможности для формирования мышления, а реализовать их должен преподаватель с помощью специальной методики, в основе которой должна быть последовательность, этапность, системность [55].

Формирование аналитических умений студентов должно осуществляться в контексте их будущей профессии. Для этого в учебном процессе необходимо моделировать развивающие ситуации профессиональной деятельности, которые требуют активного включения аналитических возможностей студента и стимулирующие развитие аналитических умений.

Профессиональная направленность обучения придает целостность, системную организованность и профессионально-значимый смысл усваиваемым знаниями и формируемым аналитическим умениям. Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно преобразуемый в предмет профессиональной деятельности. Методы и средства обучения, формы организации учебной деятельности выбираются адекватно методам, средствам и формам усваиваемой студентами профессиональной деятельности [57].

Используемые для формирования аналитических умений студентов средства обучения включают в себя следующие компоненты:

- компьютеры, как учебно-производственное оборудование, на котором учащиеся отрабатывают профессиональные умения и навыки;
- учебно-методическое обеспечение, предназначенное для поддержки преподавания курса;

- электронно-образовательные и Интернет-ресурсы.

В результате применения интерактивных технологий решаются следующие задачи образовательного процесса:

- повышение эффективности и оптимальности усвоения учебного материала;
- усиление мотивации, личного интереса в изучении дисциплин, предусмотренных учебным планом;
- приближение и соответствие представляемой учебной информации сфере будущей практической деятельности;
- обучение самостоятельности в поиске оптимальных путей решения поставленной перед ними задачи;
- обучение уважению прав участника взаимодействия на собственное мнение;
- формирование жизненных и профессиональных навыков [3].

Таким образом, развитие аналитических умений в основном рассматривается в дидактическом аспекте, а проблема использования аудиовизуальных средств на практике для развития этих умений обладает новизной и исследована не в полной мере.

1.3 Характеристика современных аудиовизуальных средств

Создание глобального информационного пространства, повышение роли информационных процессов, вхождение мирового сообщества в информационное общество ставят перед системой высшего образования целый комплекс сложных задач. Общество знаний выдвигает новые требования к качеству и результатам образования, что в свою очередь ведет к изменению содержания обучения и обновлению форм и методов работы. Очевидно, что современный специалист должен представлять собой личность с высоким уровнем интеллектуального развития, обладать способностью к образованию и саморазвитию в течение всей жизни и гибкому изменению способов своей

образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Поэтому особенно актуальной становится задача ориентации процесса обучения на формирование интеллектуальных умений и навыков обучающихся, которые позволяют эффективно ориентироваться в постоянно меняющемся информационном мире.

Современные тенденции развития информационных технологий диктуют необходимость расширения форм, методов, средств обучения за счет широкого использования современных электронных информационно-коммуникативных подходов - телевидение, видео, средства мультимедиа. Их применение в учебно-воспитательном процессе позволяет значительно повысить эффективность наглядности в обучении. Объективные потребности развития современного общества обусловили создание и применение в системе образования различных средств обучения.

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) (иначе говоря - «слухозрительные» от лат. *audire* слышать и *visualis* зрительный) - особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Подразделяются на (по классификации Ляховицкого):

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) - рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;

- слуховые (аудитивные) средства (фонограммы) - грамзапись, магнитопись, радиопередачи;

- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ [29].

Другая классификация АВСО включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства (по классификации Зельманова).

Аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино - и фото-съемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности.

Использование аудиовизуальных средств обучения способствует реализации следующих дидактических принципов: принцип целенаправленности; принцип связи с жизнью; принцип наглядности; положительный эмоциональный фон педагогического процесса [53].

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

Например, при применении звуковых кинофильмов, телепередач, видеозаписей – в создании звукозрительного образа участвуют изображение, звучащее и написанное слово, музыка, шумы, а часто и цвет. Синтез этих выразительных возможностей делает их особо сильным средством обучения и воспитания. При этом на занятиях успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, усиливается мотивационная сторона занятий [1].

В современной методике принято разграничивать аудиовизуальные средства обучения (пособия для занятий) и технические средства обучения (технические приспособления для демонстрации пособий).

К аппаратуре относятся кино-, диа- и графопроекторы, электропроигрыватели, радиоприёмники, Магнитофоны, телеприёмники, видеомагнитофоны и видеопроигрыватели, радиоузлы, теле и видеостудии. Особую группу составляют лингафонные устройства (языковые лаборатории), а также обучающие машины и компьютеры. Аудиовизуальные средства образования на современном этапе включают в себя:

- фонограммы: все виды фоноупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки;

- видеопродукция: видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, тематические слайды и транспаранты;

- компьютерные учебные пособия: контролирующие программы, тесты и учебные игры [17].

Необходимо подчеркнуть, что применение аудиовизуальных средств обучения положительно сказывается на организации всего учебного процесса, придает ему большую четкость и целенаправленность.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Общая специфика человеческого восприятия различной информации определяется особенностями функционирования пяти органов чувств: зрение, слух, обоняние, осязание, сенсорика. А поскольку мир сегодня - это визуально ориентированный мир, мир виртуальных возможностей и информационных технологий, то аудиовизуальные средства - кинематограф, телевидение, видео, мультимедиа - обретают особое значение в решении задач воспитания и образования. Они дают весьма наглядный пример невероятной по размаху и скорости системы распространения аудиовизуальной информации [32].

На современном этапе аудиовизуальные средства образования включают в себя: фонограммы; видеопродукцию; компьютерные учебные пособия.

В последние годы в связи с возрастающей потребностью разработки форм и методов организации учебного процесса, направленного на формирование умений работать с информацией и применять современные информационные технологии, появляются исследования, изучающие проблему формирования информационных и информационно-аналитических умений. На сегодняшний день в научной литературе понятия «информационные умения», «информационно-аналитические умения» не являются однозначно определенными. Исследователи делают различные акценты при изучении вышеуказанных понятий. В настоящее время существует целый ряд работ, в которых понятия «информационные умения», «информационно-аналитические умения» рассматриваются через призму таких понятий, как «информационная культура» (М.Г. Вохрышев, Н.И. Гендина, И.Г. Гречихин, Ю.С. Зубов, И.Г. Овчинникова и др.), «информационная грамотность» (А.Э. Бурнашев, И.Н. Ващук, Л.В. Голунова и др.), «информационная компетентность» (А.Л. Андреев, И.А. Зимняя, Л.Г. Осипова, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской и др.).

На сегодняшний день в отечественной науке уже существуют исследования, в которых информационные и аналитические умения рассматриваются в единстве. Так, например, Е.В. Назначило на основе сравнительного анализа компонентов информационной и аналитической деятельности делает вывод о взаимосвязи этих видов деятельности и рассматривает целостное понятие информационно-аналитической деятельности.

На основе анализа современных моделей и концепций интеллектуальных умений А.Б. Климова в своей статье «Информационно-аналитические умения в контексте формирования информационного общества» [16] осуществила отбор наиболее существенных информационно-аналитических умений и объединила их в 5 групп. Разработанная ею система умений представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Информационно-аналитические умения по А.Б. Климовой

Информационно-аналитические умения	Содержательная характеристика информационно-аналитических умений
Умения осуществлять поиск информации	Определять пути возможного получения информации: знать соответствующие источники информации (печатные и непечатные), определять выбор источников информации в соответствии с поставленной задачей
	Строить стратегию поиска информации: соотносить информационные потребности и источники информации, разрабатывать последовательную методику, отвечающую собственным информационным потребностям
	Осуществлять поиск информации и сохранять ее: использовать соответствующие приемы и средства поиска и сохранения информации, в том числе с применением ИКТ
Умения анализировать информацию	Определять проблему
	Выбирать информацию, соответствующую проблеме или вопросу
	Отделять существенную информацию от несущественной
	Анализировать достоверность, логичность приводимых высказываний, аргументов, выводов и т. п.
	Определять временные и причинно-следственные взаимосвязи между событиями, фактами, данными и т. п.
	Обнаруживать наличие или отсутствие субъективной оценки.
	Оценивать надежность источника информации по критериям, соответствующим типу источника
	Обнаруживать недостающую информацию
	Получать недостающую информацию различными способами: путем постановки уточняющих вопросов, сопоставления информации из различных источников и т. п.
	Резюмировать
Умения критически оценивать информацию	Оценивать информацию с точки зрения ее достоверности, надежности, применимости
	Интерпретировать информацию через призму личного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретенных знаний
	Выносить оценочные суждения
Умения творчески перерабатывать информацию	Осуществлять компрессию информации
	Осуществлять перекодировку информации и представлять ее в новой форме

Окончание таблицы 1

Информационно-аналитические умения	Содержательная характеристика информационно-аналитических умений
	Фиксировать результаты переработки информации, в том числе с использованием технических средств
Умения осуществлять рефлексию	Осуществлять рефлексию над собственным процессом рассуждений
	Анализировать полученные результаты, либо с целью подтверждения обоснованности и надежности сделанных выводов, либо с целью обнаружения неточностей и несоответствий и последующей корректировки, либо для постановки новых целей

Вышеизложенная система умений построена в логике последовательности осуществления этапов взаимодействия с информацией и соотносится с этапами выполнения любой деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Тем не менее, учитывая нелинейность процесса мышления, мы допускаем, что некоторые из интеллектуальных умений могут применяться одновременно, например, умения анализировать и критически оценивать информацию, умения анализировать и творчески перерабатывать информацию. Рефлексивные умения могут и должны использоваться на всех этапах взаимодействия с информацией для осуществления своевременного контроля над выполняемыми действиями. Таким образом, рефлексивные информационно-аналитические умения выступают системообразующим элементом предложенной нами системы.

Отметим, что представленная система информационно-аналитических умений, может служить основой для разработки технологии формирования информационно-аналитической компетенции обучающихся вузов в рамках различных учебных дисциплин.

Обогащение процесса преподавания различными педагогическими технологиями, нацеленными, в частности, на вовлечение студента в учебную деятельность как субъекта обучения, реализует методологический принцип деятельностного подхода, при котором студент учится сам в процессе собственной деятельности, развиваясь как личность.

Педагогические технологии - одно из направлений в отечественной науке, зародившееся в 1970-ые годы под влиянием педагогического опыта США и Японии. Однако понятие «педагогическая технология» («технология обучения») не приобрело однозначного определения и трактуется широко. Можно выделить следующие подходы к определению «технология обучения»:

- описание процесса формирования личности; содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса (В.П. Беспалько),
- разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе достижений науки и техники (М.В. Кларин);
- важнейший компонент педагогической деятельности (Б.Т. Лихачёв).

Под влиянием информатизации общества мы наблюдаем внедрение информационных технологий во все виды жизнедеятельности, в том числе и в образование. Уровень информационной культуры преподавателя в условиях современности предполагает эффективное применение информационных ресурсов, имеющихся в процессе обучения. В научной литературе представлены основные характеристики информационного пространства (внедрение современных информационных и телекоммуникационных средств как специфическое информационное окружение человека, сочетающее тексты, графические изображения, звуковые и аудиовизуальные сообщения и т.д.), в частности, визуальная реальность понимается «как культурный конструкт, подлежащий вследствие этого «чтению» и интерпретации в той же мере, в какой этим процедурам поддается литературный текст» (А. Усманова).

В контексте «визуального поворота» (В. Дж. Митчелл) в современной педагогической науке исследуются подходы к анализу и интерпретации визуальных сообщений с учетом новейших тенденций в гуманитарных науках.

Понятие «новые информационные технологии обучения» связывают с применением в учебном процессе информационно-обучающе-контролирующих компьютерных программ, мультимедийных комплексов, обучающей информации в международной сети INTERNET, а также других возможностей компьютерных коммуникаций. На сегодняшний день нет общепризнанного

толкования термина «новые информационные технологии обучения», мы относимся к числу сторонников широкой трактовки этого понятия и включаем в него также видеотехнологии обучения, основанные на применении учебных видеофильмов, как средства обучения, обладающего богатыми информационно-обучающими возможностями.

Современные подходы к пониманию аудиовизуальных средств обучения складываются под влиянием процесса информатизации образования, подразумевающей активное использование новых информационных технологий в обучении. В соответствии с этим под аудиовизуальными средствами понимается широкий спектр экранных учебных пособий — телевидение, видеофильмы, компьютерные интерактивные мультимедийные системы, в том числе и сетевые. Основным преимуществом использования аудиовизуальных материалов является возможность представления информации в динамике и зрительно-звуковой форме.

Учебные видеофильмы представляют собой эффективное техническое учебное пособие, обладающее богатыми информационно-дидактическими возможностями. Среди них в первую очередь следует назвать возможности отражения звуковой и зрительной стороны процессов и явлений, изображения их в динамике, передачи цвета изображаемых объектов, работы с отдельными кадрами (стоп-кадрами), многократного повторения изображения, дистанционного управления демонстрацией, синтеза информации, содержащейся в других учебных пособиях.

Известно, что основная цель профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе заключается в осмыслении теоретических положений науки и применении приобретённых знаний при решении профессиональных задач. В этой связи важная роль в учебной деятельности студентов отводится средствам наглядности, которые, как отмечает М.В. Гамезо, активизирует познавательную деятельность обучаемых. [7]. Обогащение процесса подачи учебной информации за счёт применения таких наглядных форм, как демонстрационный эксперимент, кино- и видеофильмы, мультимедийные

программы способствует активизации мыслительной деятельности обучаемых, формированию и развитию профессионального мышления, повышению уровня мотивации будущей профессиональной деятельности. Студент включается в процесс «преобразования учебной информации путём смены модели» (М.В. Гамезо), что ведёт к активизации мышления по формуле «анализ через синтез». «Эта форма, - писал С.Л. Рубинштейн, - основная форма анализа, основной нерв процесса мышления - заключается в следующем: объект в процессе мышления включается во всё новые связи и в силу этого выступает во всё новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях, из объекта, таким образом, как бы вычерпывается всё новое содержание, он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в нём выявляются всё новые и новые свойства» [41].

Очевидно, что учебные видеофильмы, входящие в число наиболее эффективных из существующих в настоящее время средств наглядности, могут выполнять все описанные выше функции — информационную, иллюстративную, организующую, контролирующую, мотивационную и моделирующую.

Дидактическая ценность специально подготовленных телевизионных учебных пособий (видеофильмов) по сравнению с неподготовленными видеозаписями состоит в возможности отбора тех моментов и того учебного материала, которые способствуют достижению дидактической цели занятия, и исключению лишнего, несущественного. Создание учебного видеофильма предполагает «режиссёрское решение темы (занятия) на экране, подчинённое дидактическим целям». Таким образом, учебный видеофильм - это результат творческой деятельности педагогов и мастеров экрана [61].

Одна из важнейших характеристик восприятия телевизионного изображения — активность. Восприятие представляет собой не только случайную встречу органов чувств с раздражителем, но и активный целенаправленный поиск [47]. Активность воспринимающего субъекта служит основанием для важного вывода о возможности и необходимости

целенаправленного управления процессом восприятия информации, которая содержится в учебных видеофильмах. Это управление должно осуществляться при: помощи специальной организации учебного материала видеофильма, а также телевизионным ведущим и преподавателем, организующим учебную деятельность студентов в аудитории.

Другой важной характеристикой восприятия является его историчность (эмпиричность) [28]. Применительно к специфике учебного телевидения эта проблема трактуется в научной литературе как роль апперцепции в восприятии телевизионной информации; под апперцепцией понимается прошлый опыт личности; определяющий осмысленность, содержательность и полноту восприятия.

Важную роль играет также осознанность восприятия, заключающаяся во взаимодействии чувственных образов с рациональными формами познания [28]. Большое значение для становления осознанного восприятия имеет речь, с помощью которой происходит обобщение и категоризация получаемой органами чувств информации. Развитие у обучаемых дара слова, как считал К.Д. Ушинский, означает то же самое, что развитие у них логичности мышления [56]. В связи с этим необходимым элементом в структуре занятий с применением учебных видеофильмов мы считаем описание наблюдаемых на экране явлений.

Предъявление информации, содержащейся в учебных видеофильмах, одновременно по зрительному и слуховому каналам способствует её лучшему усвоению. В соответствии с данными ЮНЕСКО при слуховом восприятии человек запоминает 15% речевой информации, при зрительном – 25% видимой информации, а при одновременном использовании зрения и слуха объём запоминаемой информации возрастает до 65% [58].

Динамичность телевизионного изображения даёт возможность показать развитие, динамику, телевидение позволяет демонстрировать не просто объект, но также и процесс, явление. В научной литературе существует понятие «динамичность наглядности», под которым понимается не только

демонстрация внешнего движения объекта, но и, прежде всего, динамика мысли, путь познания изучаемых явлений [47]. Поэтому мы считаем, что видеофильмы могут играть важную роль в раскрытии сущности абстрактных научных категорий.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что анализ исследований показал, что проблема использования технических средств обучения, в том числе и аудиовизуальных, освещена преимущественно в дидактическом аспекте, и в меньшей степени в аспекте профессиональной подготовки. В соответствии с этим подходом визуальный компонент образования строится в лучшем случае на чисто иллюстративном материале, предполагающем не аналитическую работу с представленным образом, а лишь запоминание его с целью создания яркой ассоциации с экранным материалом. За рамками этих исследований остаётся проблема профессионального развития будущего педагога, в частности развития педагогических умений в условиях всё более визуализируемого мира и увеличения информационной нагрузки. Вопросы развития аналитических умений, в условиях создания аудиовизуальных средств исследования недостаточны.

Нами планируется создание студентами комплекса видеофильмов: трейлеров (видео-анонсов) к образовательным интернет ресурсам с целью развития их профессиональных умений, в частности, аналитических умений.

Выводы по первой главе

Подводя итоги по теоретическому исследованию, представленному в первой главе, можно сказать, что аналитические умения играют важную роль в структуре профессиональной деятельности педагога, так как многие педагогические действия сопровождаются применением этих умений.

Под аналитическими умениями мы также понимаем умение аналитически мыслить, способность из общего выделять детали и составляющие и анализировать эти отдельные компоненты целого.

В ходе анализа работ отечественных исследователей в области формирования аналитических умений, было выявлено, что данная проблема рассматривается в различных её аспектах, но, большинство исследований проведено на материале средней школы, недостаточно работ по формированию аналитических умений бакалавров высшей квалификации.

Аудиовизуальные средства, как инструмент повышения уровня развития аналитических умений и вовсе практически не рассматривается в работах отечественных исследователей, значит, эта проблема недостаточно исследована.

2 Развитие аналитических умений будущих педагогов в процессе создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам

2.1 Разработка трейлеров к образовательным интернет ресурсам

Прежде чем приступить к описанию этапов создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам, нужно разобраться, что собой представляет трейлер.

Изначально, этот термин зародился в индустрии кино, трейлер – небольшой видеоролик, состоящий из кратких и обычно наиболее зрелищных фрагментов фильма, используемый для анонсирования или рекламы этого фильма [60]. В задачу режиссёра монтажа трейлера (трейлермейкера) входит создание структуры ролика, выстраивание сюжета, подбор музыки и кадров, монтаж, дизайн титров. Последним иногда занимается профессиональный видеодизайнер.

Термин применяется и по отношению к компьютерным играм.

Так же существуют буктрейлеры – короткие видеоролики по мотивам книг, визуализирующие её содержание.

Таким образом, в нашем понимании трейлер к образовательному интернет ресурсу представляет собой краткий анонс данного ресурса, который освещает его тематику, направленность, ключевую особенность. Цель таких роликов – привлечение внимания к образовательным интернет ресурсам при помощи визуальных средств, характерных для трейлеров к кинофильмам. В ролике продолжительностью не более трех минут информация о ресурсе должна подаваться так, чтобы заинтересовать потенциального пользователя ресурса.

Такие трейлеры создавались студентами, обучающимися на первом курсе по направлению «Тьютор» в рамках дисциплины «Педагогика».

Способы создания трейлеров:

- Простой вариант – в виде слайд-шоу, возможно, в виде скриншотов интернет-ресурса с комментариями автора;

- Сложный вариант – постановочный мини-фильм, с использованием техники анимации, инфографики, музыкального ряда.

Основные этапы работы по созданию трейлера к образовательным интернет ресурсам:

- выбор ресурса: на данном этапе важно выбрать тот ресурс, который был бы интересен создателю трейлера, дабы через призму личного опыта рассмотреть все возможные характеристики ресурса (умения по осуществлению поиска информации);

- первоначальное изучение ресурса: на данном этапе происходит знакомство с ресурсом, его структурой, содержанием (умения анализировать информацию);

- выявление положительных и отрицательных черт ресурса: на данном этапе нужно отметить положительные и отрицательные стороны ресурса, а так же попытаться найти что-то отличающее данный ресурс от других подобных (умения критически оценивать информацию);

- задавание вопросов: на данном этапе нужно задать себе вопросы, относящиеся к ресурсу, с позиции потенциального пользователя ресурса, дабы не упустить то, что смогло бы заинтересовать зрителя трейлера (умения критически оценивать информацию);

- создание сценария к трейлеру: на данном этапе требуется заранее продумать структуру трейлера, содержание, порядок и расположение информации в трейлере, закадровую речь (умения творчески переработать информацию);

- выбор программы для создания трейлера: на данном этапе важно выбрать программу, соразмерную возможностям создателя трейлера и материально-технического обеспечения;

- подбор материалов для создания трейлера: на данном этапе собираются или создаются все необходимые материалы – снимаются или находятся видео по тематике, подбор графики, запись аудиоматериала (умения по осуществлению поиска информации);

- видеомонтаж: на данном этапе необходимо вырезать/склеить несколько фрагментов видео, добавить звуковую дорожку, изменить размер видео, добавить субтитры, наложить эффекты, переходы, разнообразную музыку, «свести» звук (умения творчески преобразовать информацию);

- экспертиза: на данном этапе нужно просмотреть получившийся трейлер, при необходимости внести исправления. Продемонстрировать трейлер небольшой группе людей, являющихся представителями целевой аудитории ресурса, для которой снят ролик. Проанализировать, правильно ли воспринимается идея ролика, какое воздействие он оказывает на зрителей. При необходимости сделать правки (умения по осуществлению рефлексии).

Программы для создания трейлеров:

- Windows MovieMaker. Эту программу могут использовать пользователи, начинающие работать с видео. Она есть на всех персональных компьютерах, так как входит в пакет Microsoft Windows. С программой легко работать, чаще всего она имеет русский интерфейс. Программа Movie Maker способна брать и обрабатывать видеофайлы с цифровой видеокамеры, создавать из изображений слайд-шоу, добавлять к видео заголовки, титры, звук, вырезать необходимые фрагменты и склеивать их, создавая при этом эффектные переходы от фрагмента к фрагменту. Широко используется для создания клипов, видеопрезентаций и обработки любительского видео. Минусы – одна звуковая дорожка, что не позволяет одновременно загрузить два звуковых файла (музыку и голос). Интерфейс программы представлен на рисунке 1;

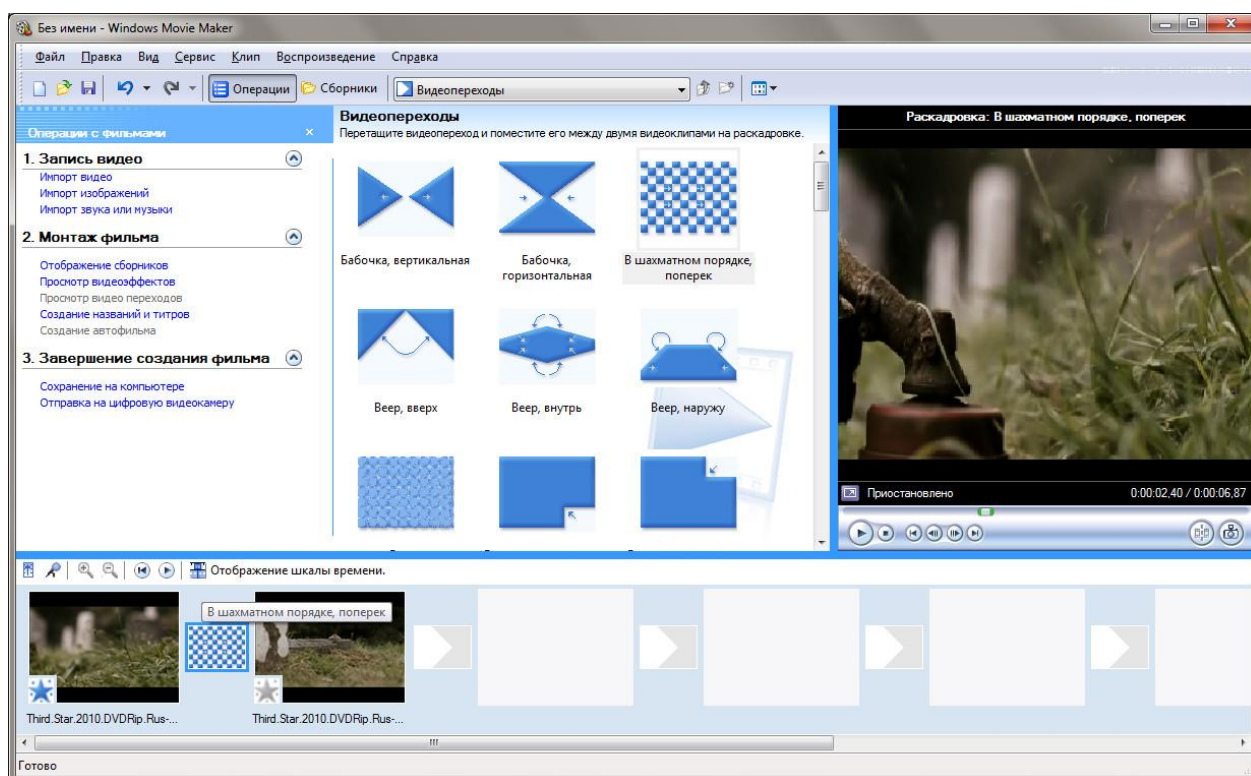


Рисунок 1 - Интерфейс программы Windows Movie Maker

- Sony VegasPro. SonyVegasPro является более профессиональной программой для видеомонтажа. Sonyvegas – один из самых совершенных инструментов для видео и аудио монтажа. Vegas предлагает большое число видео и аудио дорожек. Благодаря специальным инструментам, Sonyvegas позволяет пользователям редактировать различные параметры видео и аудио. Удобная настройка интерфейса, добавление большого количества эффектов, поддержка огромного количества форматов. Удобно работать с аудио, так как можно соединять две звуковые дорожки (накладывать музыку и голос), отделять звук от видео если необходимо. Большое количество спецэффектов, переходов. Интерфейс программы представлен на рисунке 2;



Рисунок 2 - Интерфейс программы Sony VegasPro

- VirtualDub. Еще один редактор видео, которые по своему функционалу ничем не уступает своим платным аналогам, а в некоторых аспектах еще и опережает их. Это приложение предназначено для монтажа видео (режет, клеит, накладывает музыку, добавляет субтитры), но кроме этой функции пользователю доступен ряд других, не менее полезных. Данная программа позволяет производить видео-скриншот изображения экрана монитора и, в последствии, сохранять полученное видео в различных форматах. Кроме этого, доступна возможность отделить аудиодорожку от видеоряда. Интерфейс программы представлен на рисунке 3;

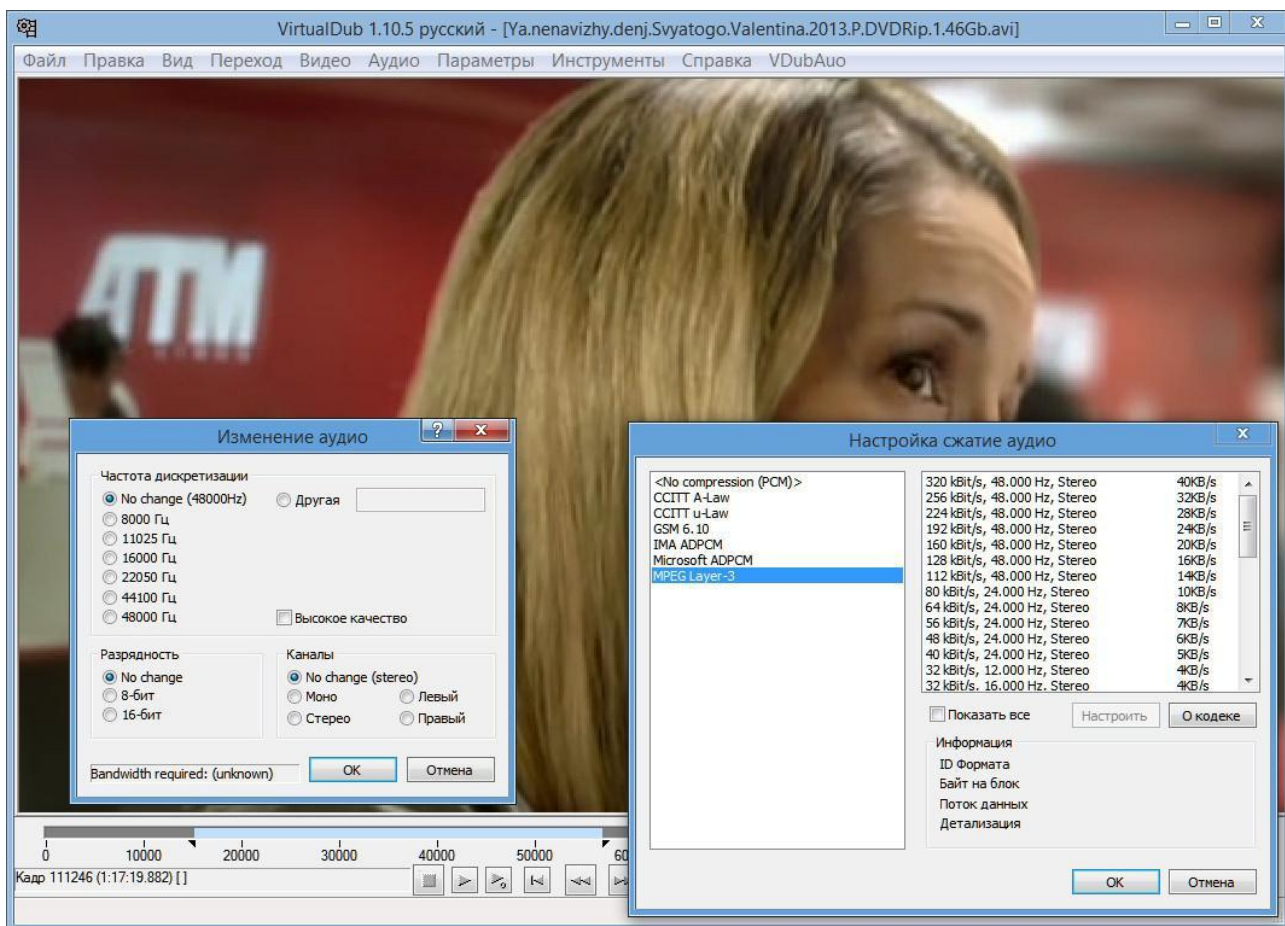


Рисунок 3 - Интерфейс программы VirtualDub

- ZS4 Video Editor. Бесплатное приложение, которое будет выполнять все свои функции даже на слабых компьютерах. Программа занимает совсем мало места и не грузит оперативную память. Но ее компактность не делает ее менее функциональной по сравнению с конкурентами. С помощью данного редактора возможно компоновать видео, совмещать фотографии и накладывать музыку. Закончив редактирование, можно выбрать качество видео перед его сохранением. Интерфейс программы английский, но расположение элементов в ней такое, что разобраться достаточно легко. Если появятся вопросы, то из меню Help можно перейти на официальный сайт, на котором предоставляется онлайн-консультация и инструкцию. Интерфейс программы представлен на рисунке 4;

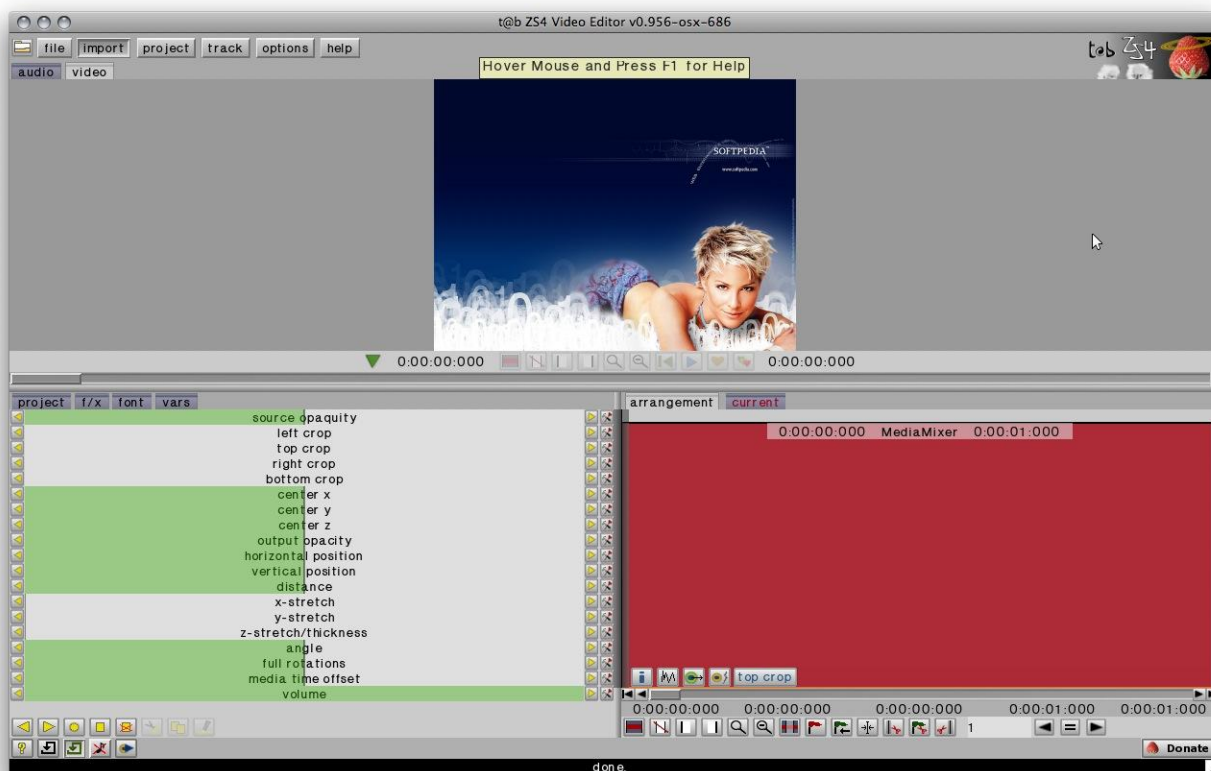


Рисунок 4 - Интерфейс программы ZS4 Video Editor

- Movavi Video Editor. Русскоязычный редактор, который поможет пользователю нарезать, склеивать и добавлять эффекты на видео. Причем, имеется возможность как добавлять уже существующий файл, так и записывать с экрана компьютера, используя встроенный инструмент захвата. Стоит заметить, что качество захваченного изображения довольно высоко. Эффектов довольно много, кроме добавления переходов можно накладывать субтитры, при этом корректируя место их появления. Еще одной интересной особенностью является возможность не только сохранять полученный результат, но и записывать его на диск. Интерфейс программы представлен на рисунке 5;

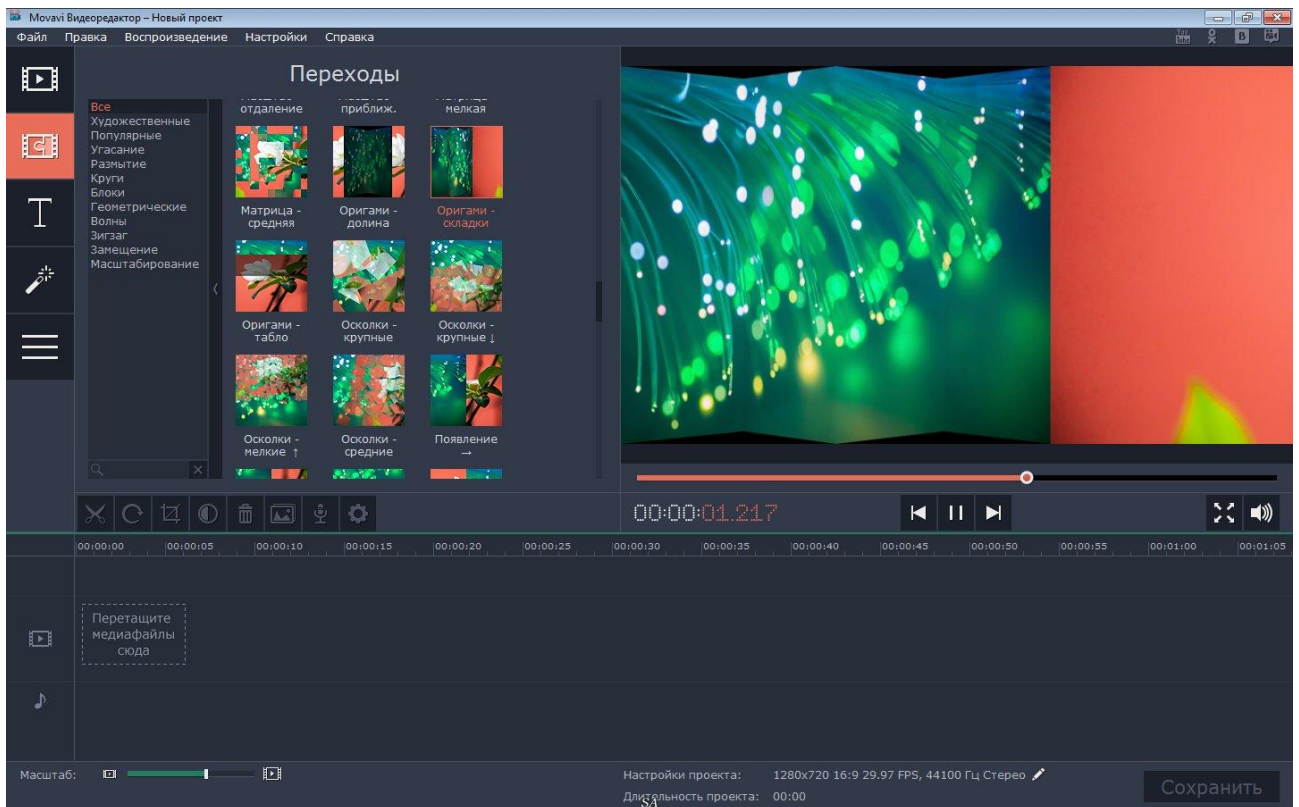


Рисунок 5 - Интерфейс программы Movavi Video Editor

- Adobe Premiere Pro. Многофункциональное приложение для профессионального монтажа от фирмы Adobe, включающее в себя массу эффектов и функций, оно может захватить видео с монитора, обработать его (нарезать, совместить, добавить аудио, наложить текст) и сохранить практически в любом формате. Программа способна обрабатывать видео HD-качества, и после сохранения ухудшение качества отсутствует. Интерфейс программы представлен на рисунке 6.

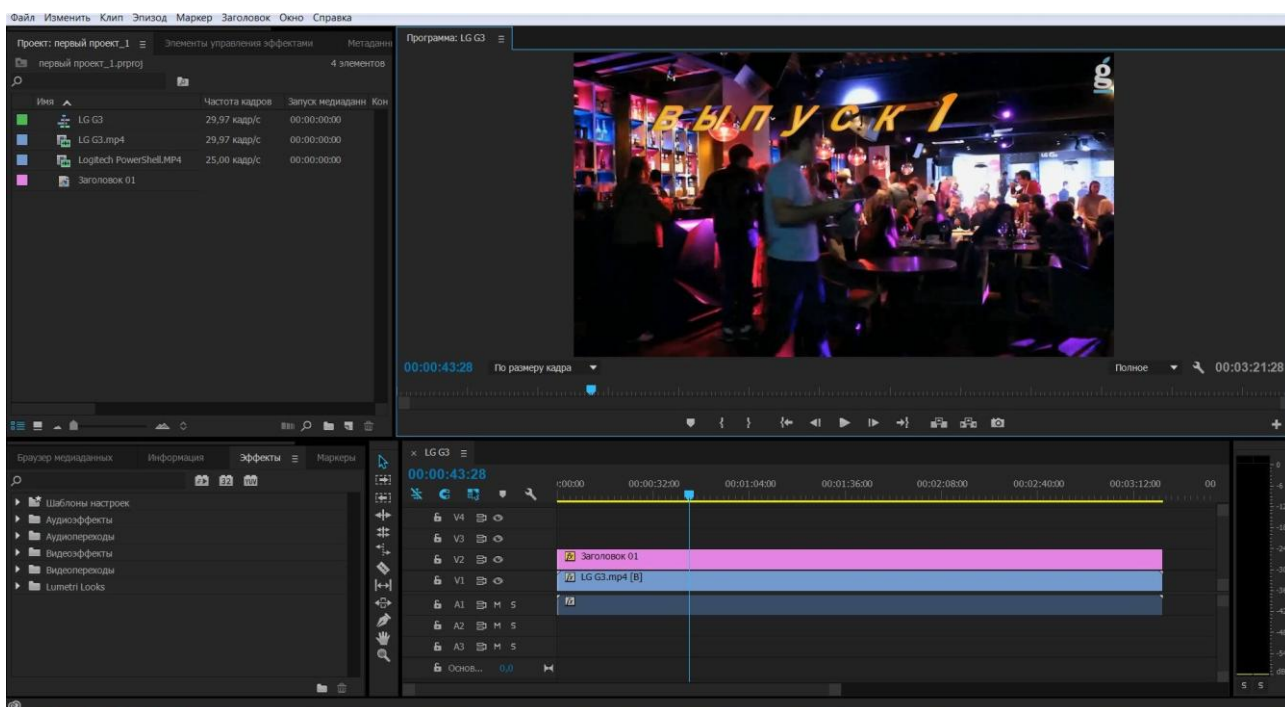


Рисунок 6 - Интерфейс программы Adobe Premiere Pro

Так же для создания трейлеров многие наиболее востребованные операции по работе с фото и видео можно выполнить в онлайн-редакторах. У онлайн-сервисов есть еще одно важное преимущество: благодаря тому, что все операции по обработке файлов выполняются на удаленном сервере, производительность компьютера, на котором вы работаете, не имеет значения. А это значит, что даже на маломощном ноутбуке можно без проблем редактировать видео высокого разрешения.

Примеры таких сервисов:

- Youtube Video Editor. Очень простой, можно обрезать начало или конец фильма, склеить несколько роликов, добавить звуковую дорожку. Интерфейс сервиса представлен на рисунке 7;

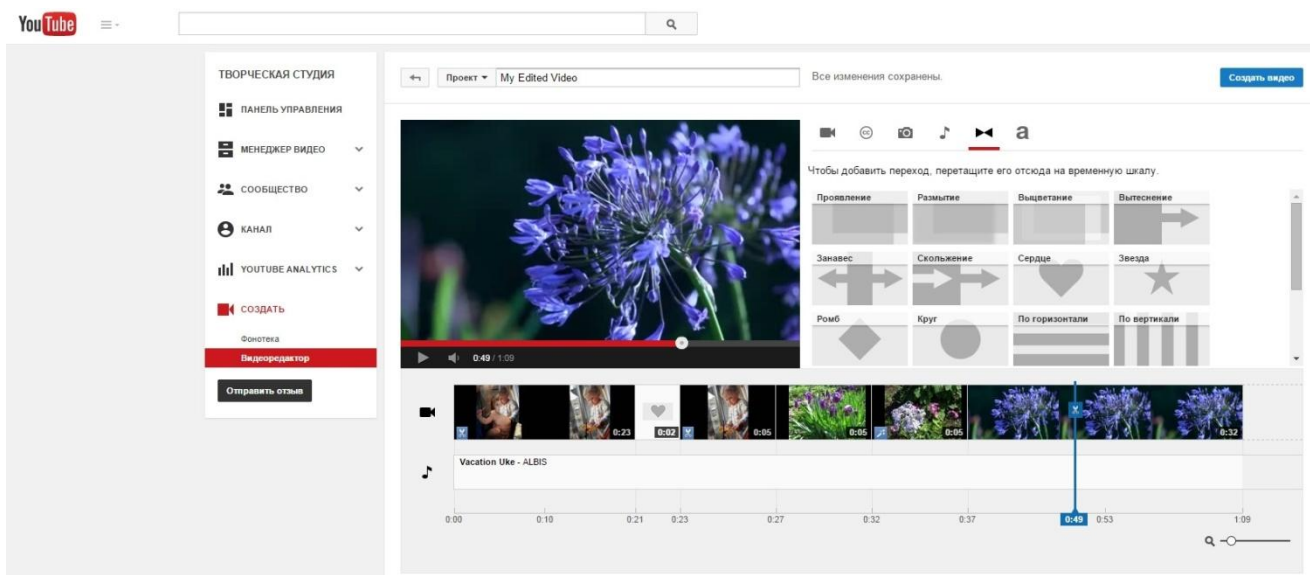


Рисунок 7 - Интерфейс сервиса Youtube Video Editor

- Сервис Animoto. Данный сервер предназначен в основном для подготовки видеоколлажей из массива фотографий, с наложением звука. Можно вставлять небольшой отрывок видео. Минусы - бесплатно можно загрузить только 12 картинок и титры очень короткие. Большой объем сервис не принимает, но даже этот короткий ролик можно использовать в основном трейлере. Стартовая страница сервиса представлена на рисунке 8;

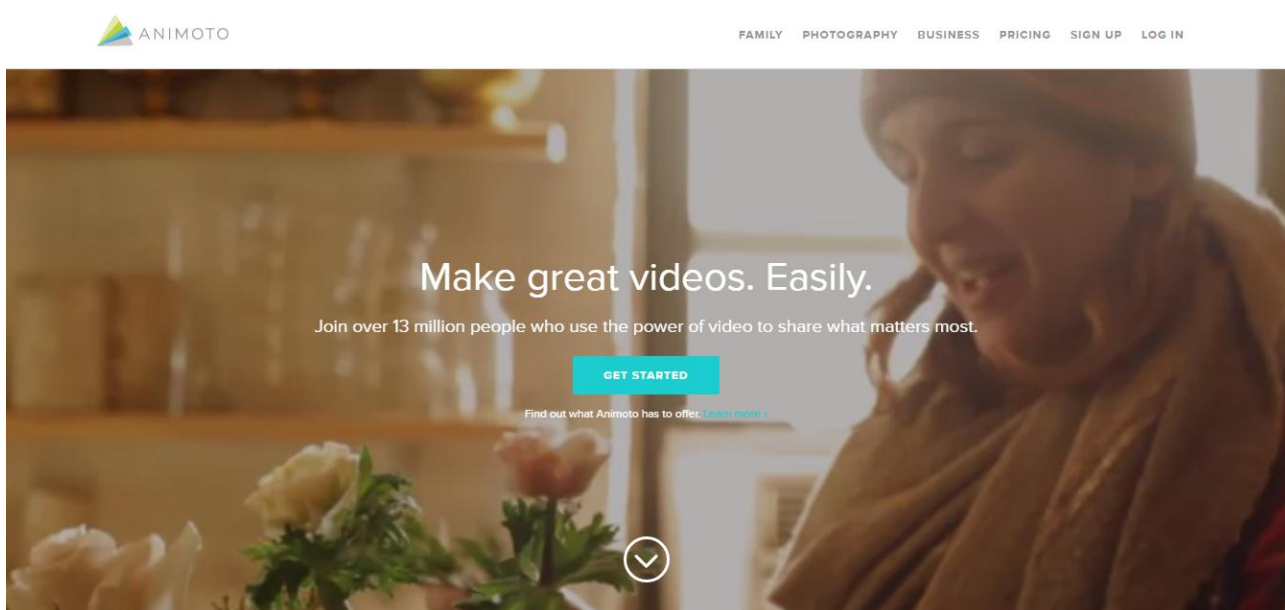


Рисунок 8 - Стартовая страница сервиса Animoto

- WeVideo. Облачный видеоредактор, в котором присутствует знакомый интерфейс, и возможности для командной работы. Для быстрого старта здесь есть десятки профессиональных тем, эффектов и обширная аудио-библиотека. Озвучить видео можно в web-версии сервиса, а редактировать на ходу - с помощью приложений для Android и iPhone. Стартовая страница сервиса представлена на рисунке 9;

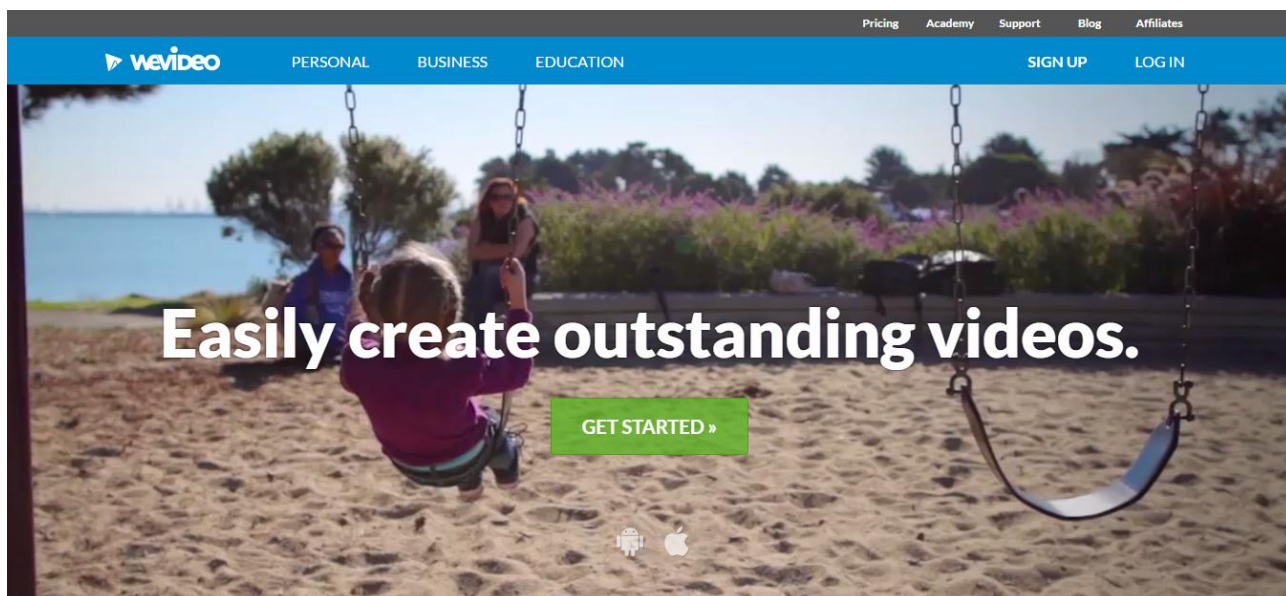


Рисунок 9 - Стартовая страница сервиса WeVideo

- Video Toolbox. Хотя внешний вид сайта и прост, в нём есть полезные функции, которые будут интересны и полезны при редактировании видео. Можно выполнить одно из нескольких действий: конвертировать видео, сплит/вырезка, извлечь видео, добавление субтитров, добавление аудио, обрезка видео, добавление водяных знаков, и объединение одного или более видео. Стартовая страница сервиса представлена на рисунке 10;

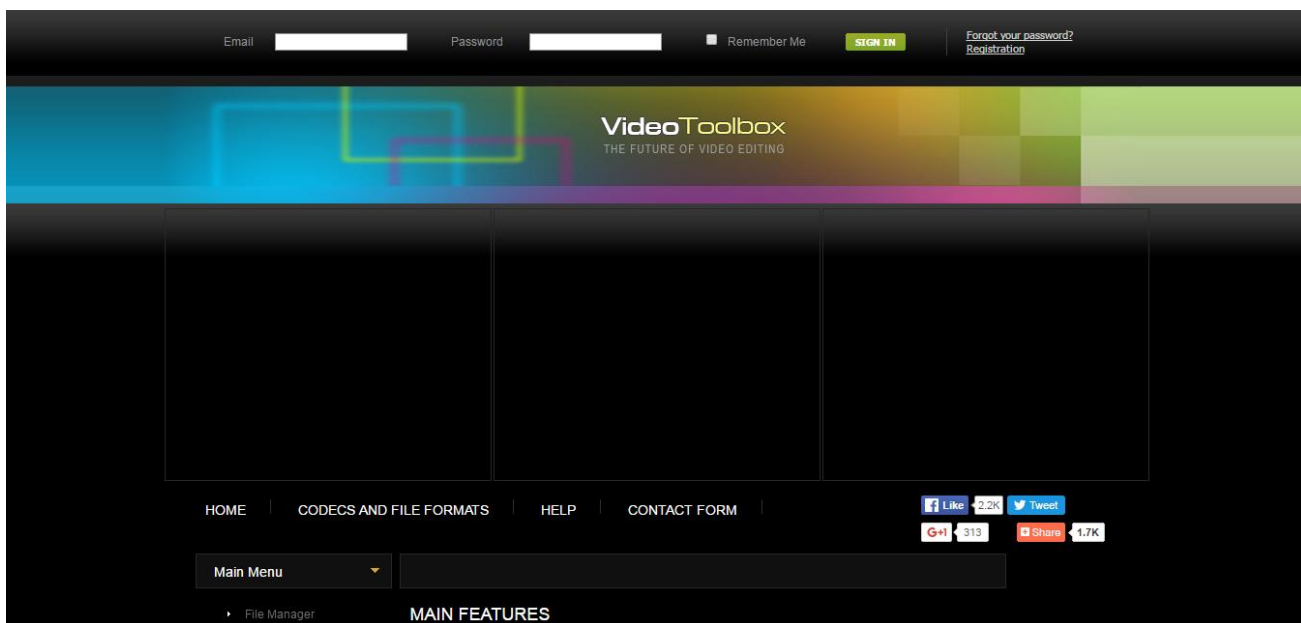


Рисунок 10 - Стартовая страница сервиса Video Toolbox

- FileLab. Позволяет создать свой собственный фильм из фотографий, видео и музыки. Этот редактор состоит из таких основных функций, как разбивка, вырезка, поворот и другие инструменты для настройки видео. Вы можете украсить свое видео, добавив интересные эффекты, наложение или тексты. Стартовая страница сервисов компании FileLab представлена на рисунке 11.

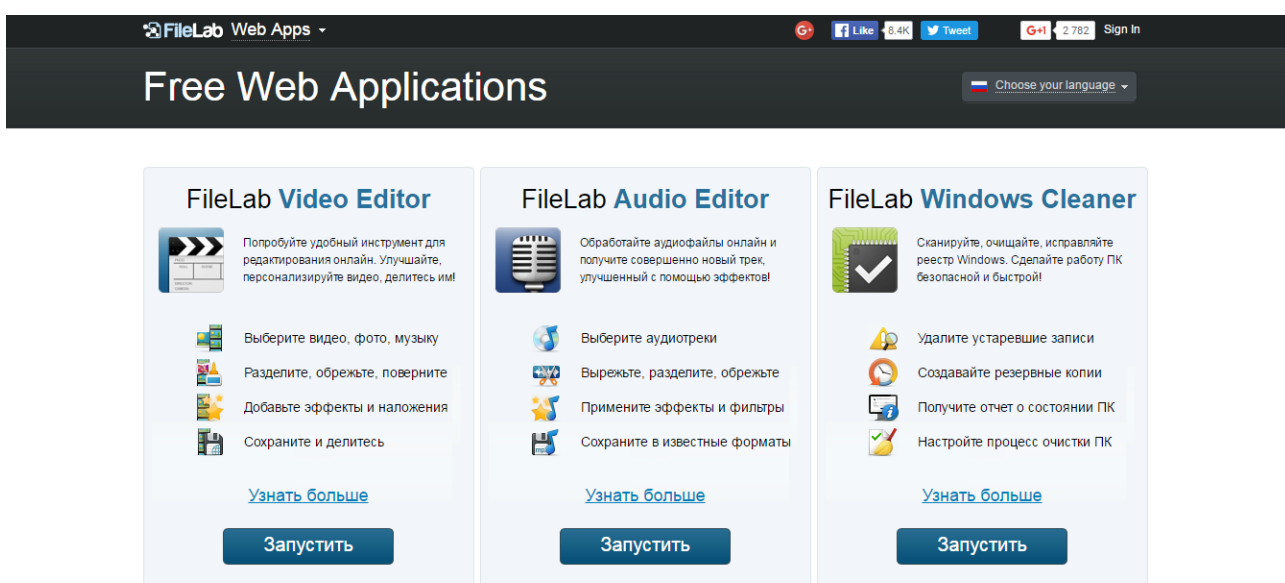


Рисунок 11 - Стартовая страница сервисов компании FileLab

Нельзя не отметить, что программ и ресурсов для создания трейлеров существует немало, как для тех, кто только учится работать с видео, так и для тех, кто уже имеет некий опыт в этом деле.

Описание разработки трейлеров студентами первого курса:

На начальном этапе работы над трейлерами на форуме электронного курса по дисциплине «Педагогика» студентам было предложено найти несколько образовательных интернет ресурсов и оценить их по критериям, представленным К.В. Шапиро [59]:

- полнота содержания. Говоря о полноте содержания, необходимо учитывать особенности той предметной области, которая представлена в сетевом ресурсе. Полнота в данном случае должна подразумевать законченность предлагаемой ресурсом информации. Человек, пользующийся подобной информацией, должен получать полное знание по интересующей его тематике. Кроме того, подаваемая информация должна соответствовать минимуму, установленному законодательством в сфере образования. Но это правило может быть применимо не ко всем ресурсам. Ведь некоторые из них не ставят основной целью следование образовательным стандартам определенной ступени обучения;

- качество содержания. Качество подаваемой информации – это совокупность таких факторов, как ее достоверность и понятность для аудитории;

- наглядность. Информация может быть представлена в текстовом виде, с дополнением в виде схем, рисунков и таблиц. Для сетевых ресурсов важно и текст, и дополнительные элементы представить так, чтобы они были удобочитаемы и комфортны для просмотра в различной программной среде;

- наличие мультимедиа-составляющих. Эта категория дополняет предыдущую. Для удобства подачи информации текст дополняют рисунками, анимацией, видео- и аудиороликами. Но здесь также важно соблюсти баланс, чтобы мультимедиа-составляющая ресурса не мешала восприятию другой

информации и не усложняла работу аппаратной и программной среды пользователя;

- интерактивность. Под интерактивностью понимается возможность пользователя изменить состояние ресурса в нужную для себя сторону (изменение хода занятия или др.). Интерактивность может быть в минимальных количествах, как возможность остановки видеоролика, изменение интерфейса ресурса, а может быть и в максимальных, как возможность, например, реконструкции исторического события с помощью ресурсов сайта и пр.;

- открытость. Открытость ресурса зависит от сложности подаваемой информации (в этом плане он может быть открытым для взрослого студента, но закрытым для ученика средней школы), от платности или бесплатности доступа к ресурсу, от возможности дополнить ресурс собственной информацией и прочих факторов;

- наличие справочного аппарата. Этот фактор – не только способ помочь пользователю в решении проблем с настройкой ресурса, с адаптацией своего пребывания в нем, но и некоторая составляющая «имиджа» ресурса. Тот ресурс, что имеет в своей структуре справочный аппарат, является более авторитетным, более посещаемым среди пользователей.

На следующем этапе студентам было предложено выбрать один, наиболее понравившийся образовательный интернет ресурс, для которого будет создаваться трейлер. Ресурс должен был быть интересен создателю трейлера, так как это позволило бы ему представить ресурс через трейлер таким образом, чтобы заинтересовать потенциального пользователя ресурса. Необходимо было ознакомиться с ресурсом, его структурой, содержанием. Название и ссылка на выбранный ресурс записывались в форуме электронного курса. Студенты выбирали такие ресурсы, например, как ege.edu.ru (скриншот трейлера к данному ресурсу представлен на рисунке 12), gia.edu.ru (скриншот трейлера к данному ресурсу представлен на рисунке 13) и другие.

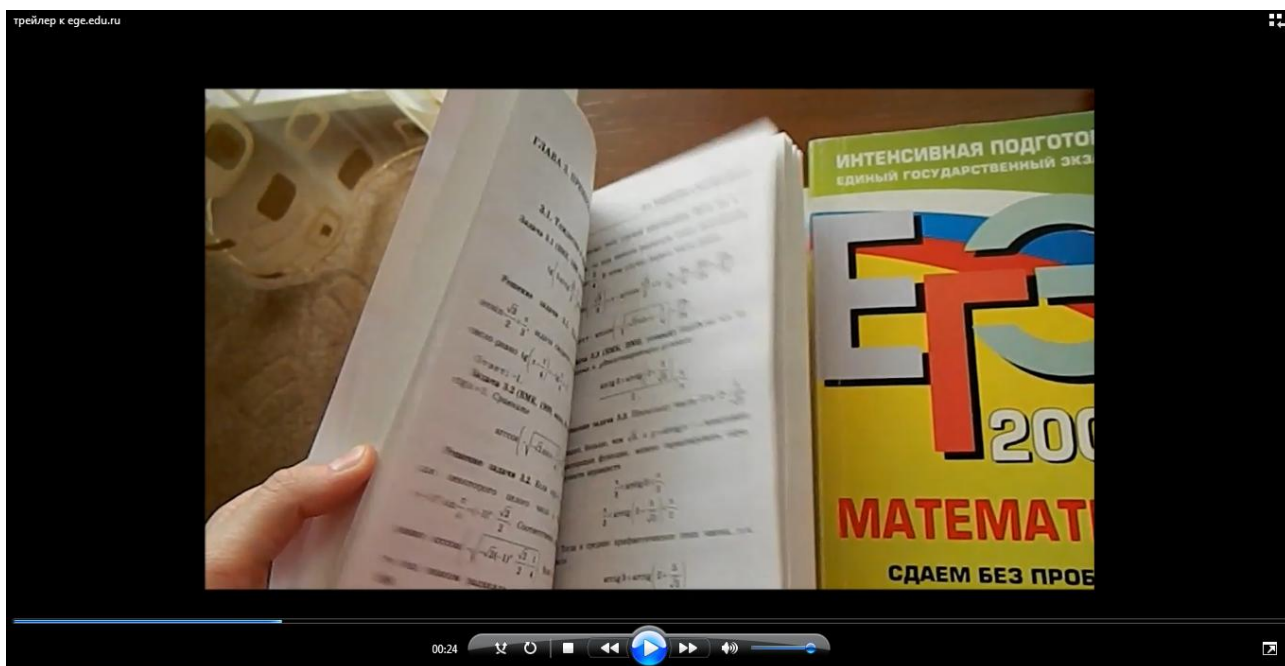


Рисунок 12- Скриншот из трейлера к ресурсу ege.edu.ru

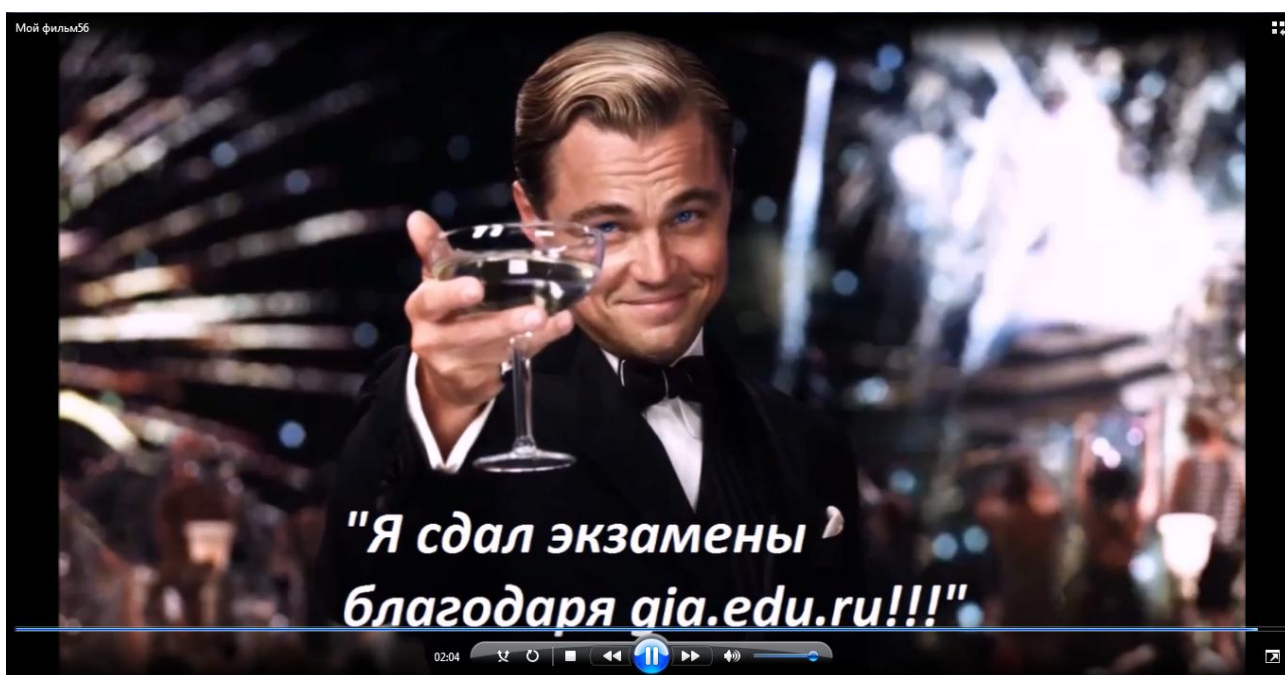


Рисунок 13 - Скриншот из трейлера к ресурсу gia.edu.ru

Далее студентам предлагалось отметить положительные и отрицательные стороны ресурса, а так же характеристики, отличающие его от других, подобных ему ресурсов. Пример выявления положительных и отрицательных

сторон ресурса представлен на скриншотах трейлера к интернет-библиотеке aldebaran.ru на рисунках 14 и 15.

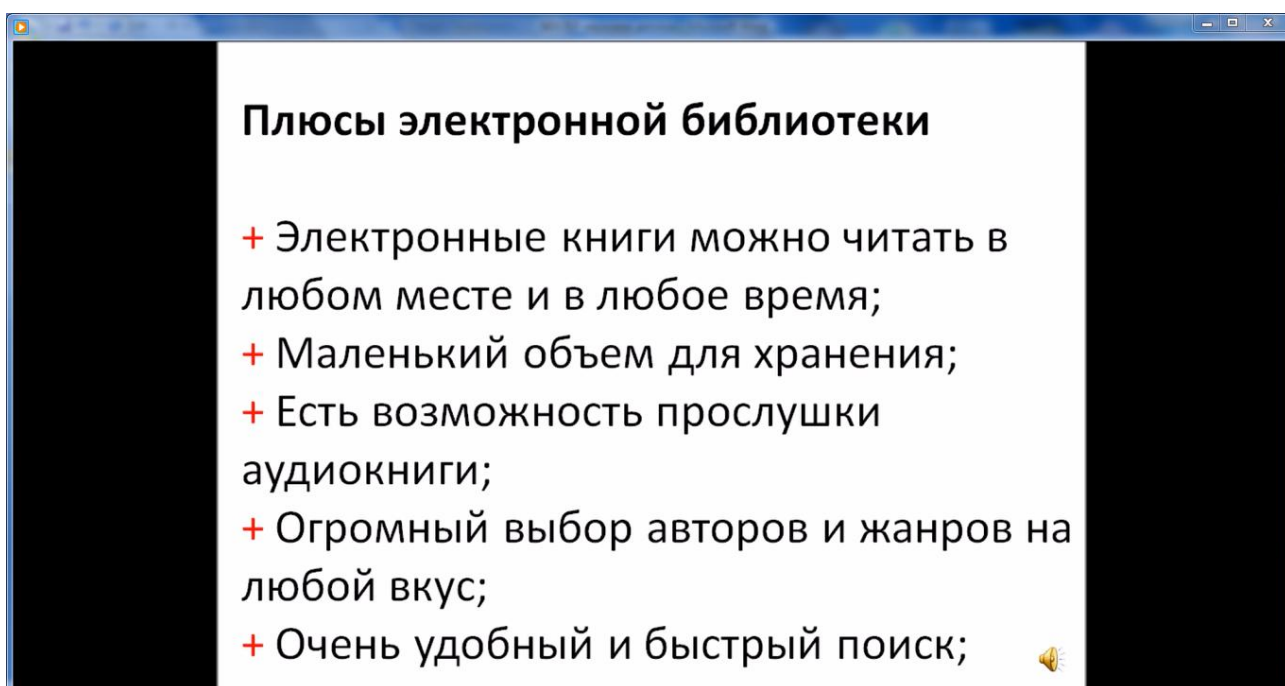


Рисунок 14 - Скриншот из трейлера к интернет библиотеке aldebaran.ru, плюсы ресурса

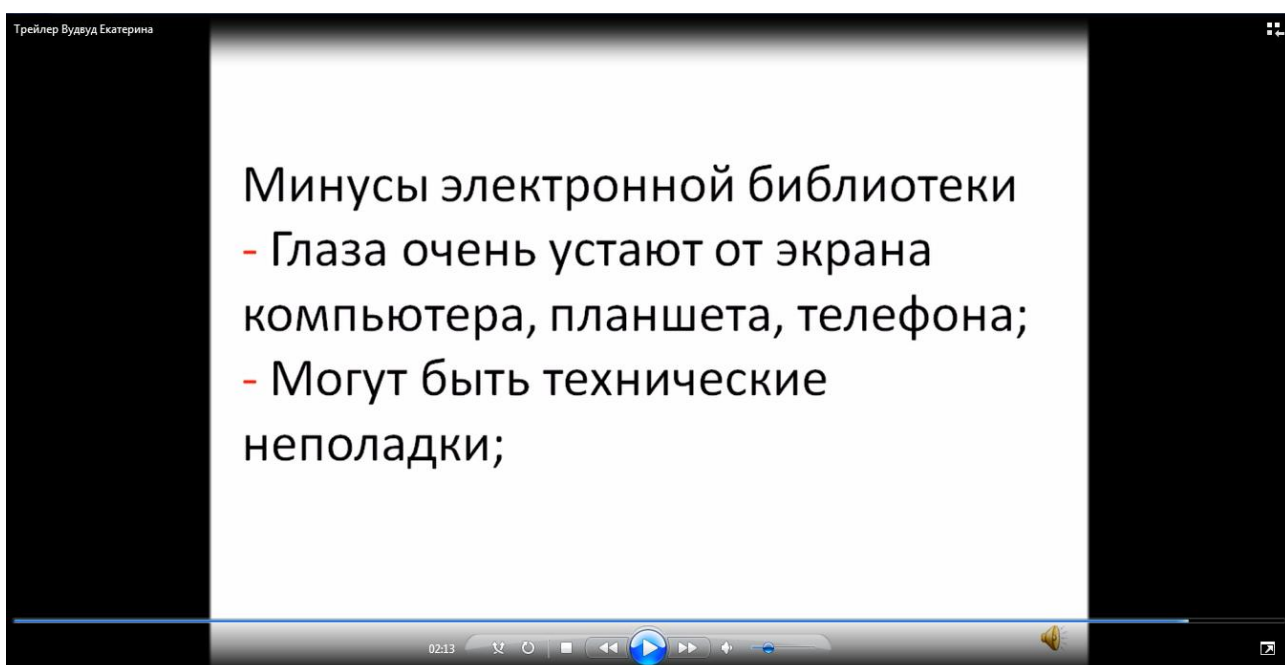


Рисунок 15 - Скриншот из трейлера к интернет библиотеке aldebaran.ru, минусы ресурса

Прежде чем создавать трейлер, необходимо продумать его структуру, содержание, порядок и расположение информации, аспекты, которые будут освещаться, а так же закадровую речь. Структура трейлера и примерная закадровая речь прикреплялись на электронный курс как учебное задание, а оценивались по принципу зачтено / не зачтено.

Далее, студентам предлагалось ознакомиться с существующими видеоредакторами, а так же онлайн-сервисами для обработки видео, которые описывались ранее в данном параграфе. Это нужно было для того, чтобы перейти к следующему этапу работы – выбору программных средств для создания трейлера, соразмерных возможностям создателя трейлера и имеющегося материально-технического обеспечения.

Следующим этапом работы над трейлером являлся подбор всех необходимых материалов для его создания, таких, например, как видеоматериалы, которые необходимо было подобрать или отснять самостоятельно. И, в завершение всего, нужно было подобрать аудиоматериал, а так же записать закадровую речь.

Следующий этап – видеомонтаж, на данном этапе студентам необходимо было соединить все элементы, которые подготавливались для создания трейлера с помощью различных программных средств, а именно необходимо было вырезать/склеить несколько фрагментов видео, добавить звуковую дорожку, изменить размер видео, добавить субтитры, наложить эффекты, переходы, разнообразную музыку, «свести» звук.

После того, как видео было готово, его нужно было представить перед одноклассниками и преподавателем, проанализировать, правильно ли воспринимается зрителями идея трейлера, а так же выслушать все замечания и пожелания и внести поправки в свою работу.

И, в завершение работы над трейлером, исправленный по всем замечаниям и пожеланиям трейлер сдавался на оценку преподавателю.

2.2 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

На констатирующем этапе эксперимента нас интересовал уровень развития аналитических умений у студентов первого курса. В основу оценки легла экспертная оценка каждого студента группы, так же студентам предлагалось самостоятельно оценить уровень развития собственных аналитических умений с помощью листа самооценки. Студенты были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную, в каждой из которых было по 21 человеку. Разделение на группы позволило определить сдвиги в уровне развития аналитических умений у студентов экспериментальной группы после разработки трейлеров, по сравнению со студентами контрольной группы.

В настоящее время метод экспертной оценки получает все большее распространение. В качестве экспертов выступают лица, обладающие специфической компетентностью относительно определенной сферы жизни и, в то же время, занимающие позицию стороннего наблюдателя [49].

В качестве эксперта для оценки уровня аналитических умений у студентов выступал научный руководитель. Данный выбор обусловлен тем, что на момент проведения исследования научный руководитель был преподавателем у студентов первого курса в первом семестре и имеет возможность оценить уровень развития аналитических умений у каждого студента из экспериментальной и контрольной групп.

Мы выбрали индивидуальную открытую форму экспертного листа (Таблица 2). Эксперт оценивал уровень развития аналитических умений у студентов первого курса по трёхбалльной системе. Необходимо было расставить баллы от одного до трёх, где 1 – низкий уровень развития умений, 2 – средний уровень развития умений, 3 – высокий уровень развития умений.

Таблица 2 - Лист экспертной оценки уровня развития аналитических умений у студентов первого курса

Аналитические умения	Содержательная характеристика аналитических умений	Уровни развития аналитических умений	Оценка
Умения осуществлять поиск информации	Определять пути возможного получения информации: знать соответствующие источники информации (печатные и непечатные), определять выбор источников информации в соответствии с поставленной задачей	1 балл – низкий уровень развития умений; 2 балла – средний уровень развития умений; 3 балла – высокий уровень развития умений	
	Строить стратегию поиска информации: соотносить информационные потребности и источники информации, разрабатывать последовательную методику, отвечающую собственным информационным потребностям		
	Осуществлять поиск информации и сохранять ее: использовать соответствующие приемы и средства поиска и сохранения информации, в том числе с применением ИКТ		
Умения анализировать информацию	Определять проблему	1 балл – низкий уровень развития умений; 2 балла – средний уровень развития умений; 3 балла – высокий уровень развития умений	
	Выбирать информацию, соответствующую проблеме или вопросу		
	Отделять существенную информацию от несущественной		
	Анализировать достоверность, логичность приводимых высказываний, аргументов, выводов и т. п.		
	Определять временные и причинно-следственные взаимосвязи между событиями, фактами, данными и т. п.		
Обнаруживать наличие или отсутствие субъективной оценки.			

Окончание таблицы 2

Аналитические умения	Содержательная характеристика аналитических умений	Уровни развития аналитических умений	Оценка
	<p>Оценивать надежность источника информации по критериям, соответствующим типу источника</p> <p>Обнаруживать недостающую информацию</p> <p>Получать недостающую информацию различными способами: путем постановки уточняющих вопросов, сопоставления информации из различных источников и т. п.</p> <p>Резюмировать</p>		
Умения критически оценивать информацию	<p>Оценивать информацию с точки зрения ее достоверности, надежности, применимости</p> <p>Интерпретировать информацию через призму личного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретенных знаний</p> <p>Выносить оценочные суждения</p>	<p>1 балл – низкий уровень развития умений;</p> <p>2 балла – средний уровень развития умений;</p> <p>3 балла – высокий уровень развития умений</p>	
Умения творчески перерабатывать информацию	<p>Осуществлять перекодировку информации и представлять ее в новой форме</p> <p>Фиксировать результаты переработки информации, в том числе с использованием технических средств</p>	<p>1 балл – низкий уровень развития умений;</p> <p>2 балла – средний уровень развития умений;</p> <p>3 балла – высокий уровень развития умений</p>	
Умения осуществлять рефлексию	<p>Осуществлять рефлексию над собственным процессом рассуждений</p> <p>Анализировать полученные результаты, либо с целью подтверждения обоснованности и надежности сделанных выводов, либо с целью обнаружения неточностей и несоответствий и последующей корректировки, либо для постановки новых целей</p>	<p>1 балл – низкий уровень развития умений;</p> <p>2 балла – средний уровень развития умений;</p> <p>3 балла – высокий уровень развития умений</p>	

Студентам также предлагался данный лист, но для того, чтобы они самостоятельно, каждый индивидуально, оценили свой уровень развития аналитических умений.

Экспертная оценка, а так же самооценка обеих групп: экспериментальной и контрольной осуществлялась как во время констатирующего этапа эксперимента, так и во время контрольного этапа эксперимента.

Для начала рассмотрим результаты самооценки студентов экспериментальной группы во время констатирующего этапа, представленные на рисунке 16:

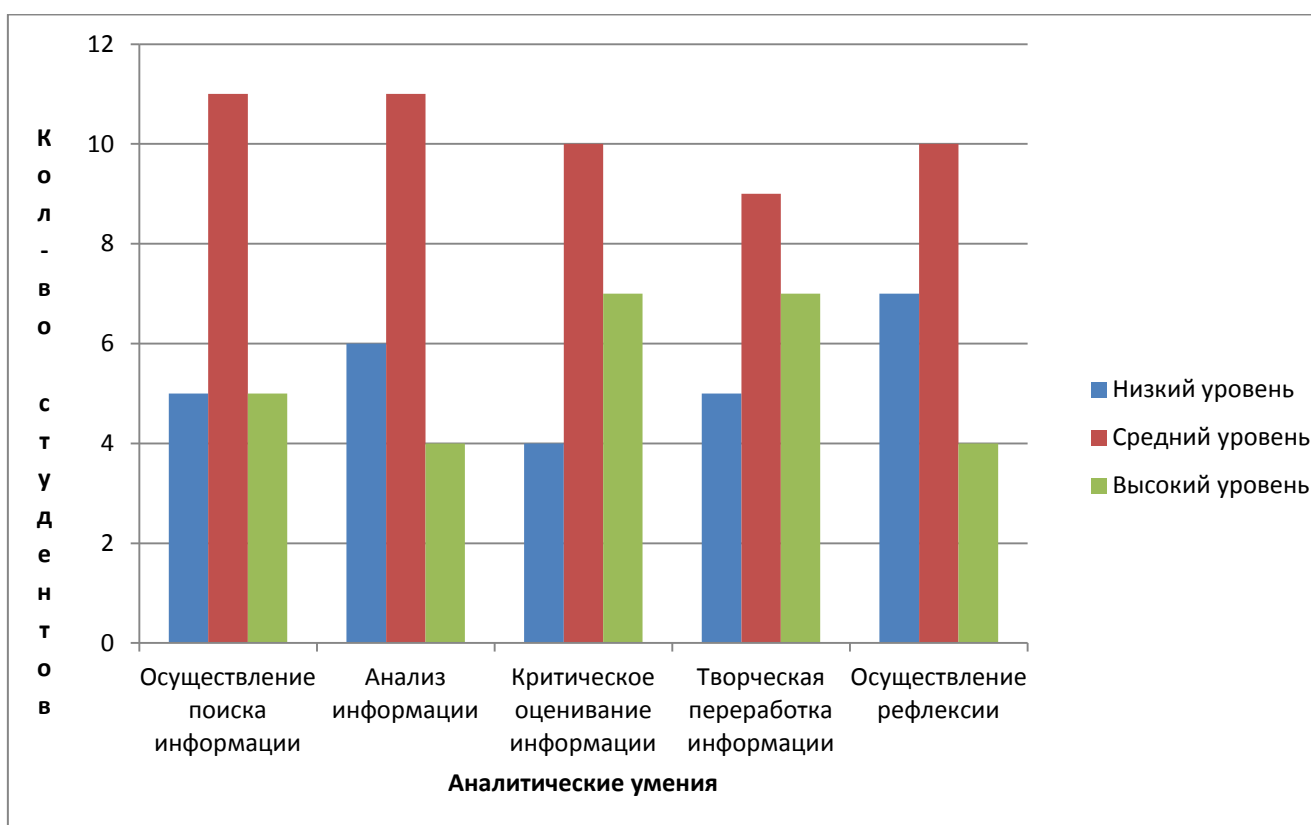


Рисунок 16 - Результаты самооценки студентов экспериментальной группы. Констатирующий этап

Теперь рассмотрим результаты самооценки студентов экспериментальной группы во время контрольного этапа эксперимента, представленные на рисунке 17:

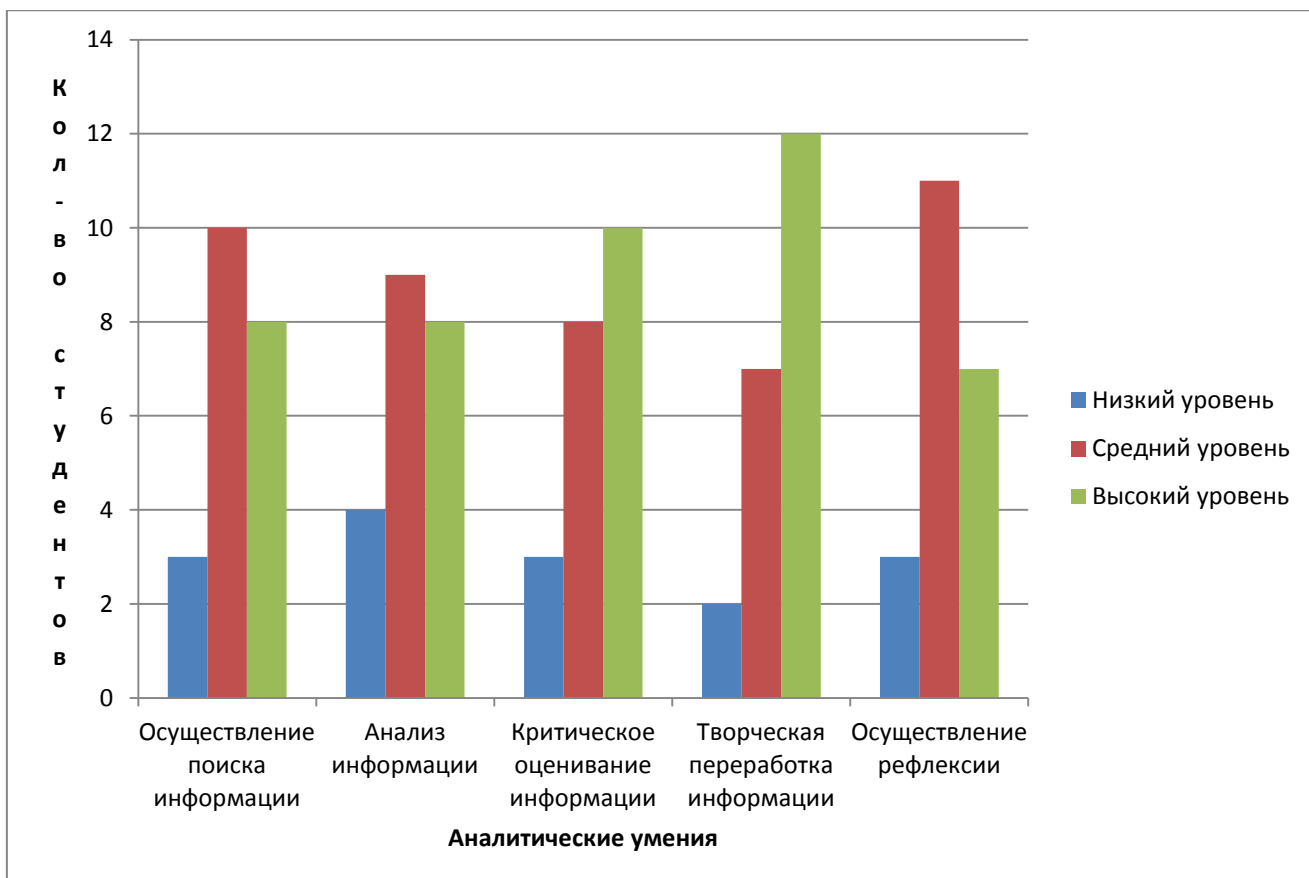


Рисунок 17 - Результаты самооценки студентов экспериментальной группы. Контрольный этап

А теперь, для того, чтобы сравнить результаты самооценки экспериментальной и контрольной групп, ознакомимся с результатами констатирующего (рисунок 18) и контрольного (рисунок 19) этапов контрольной группы студентов:

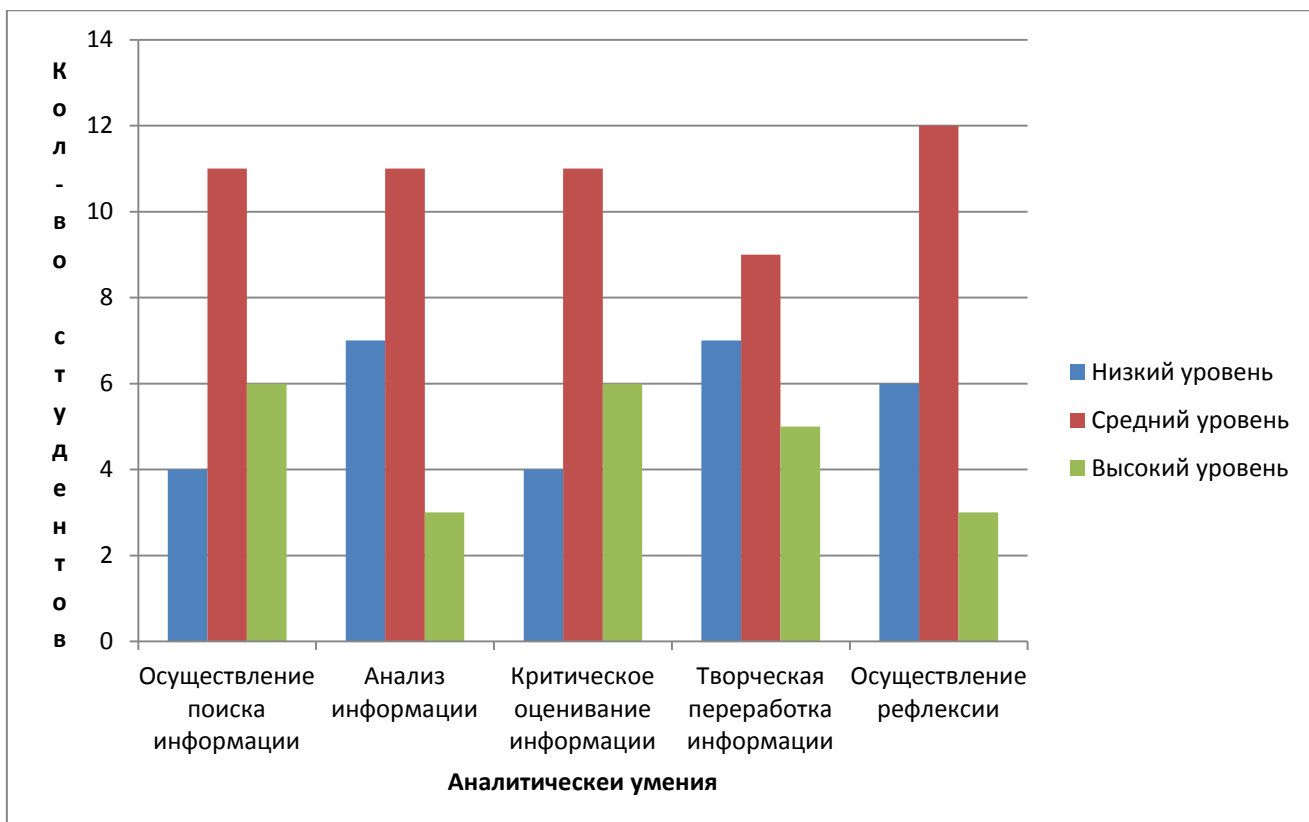


Рисунок 18 - Результаты самооценки студентов контрольной группы. Констатирующий этап

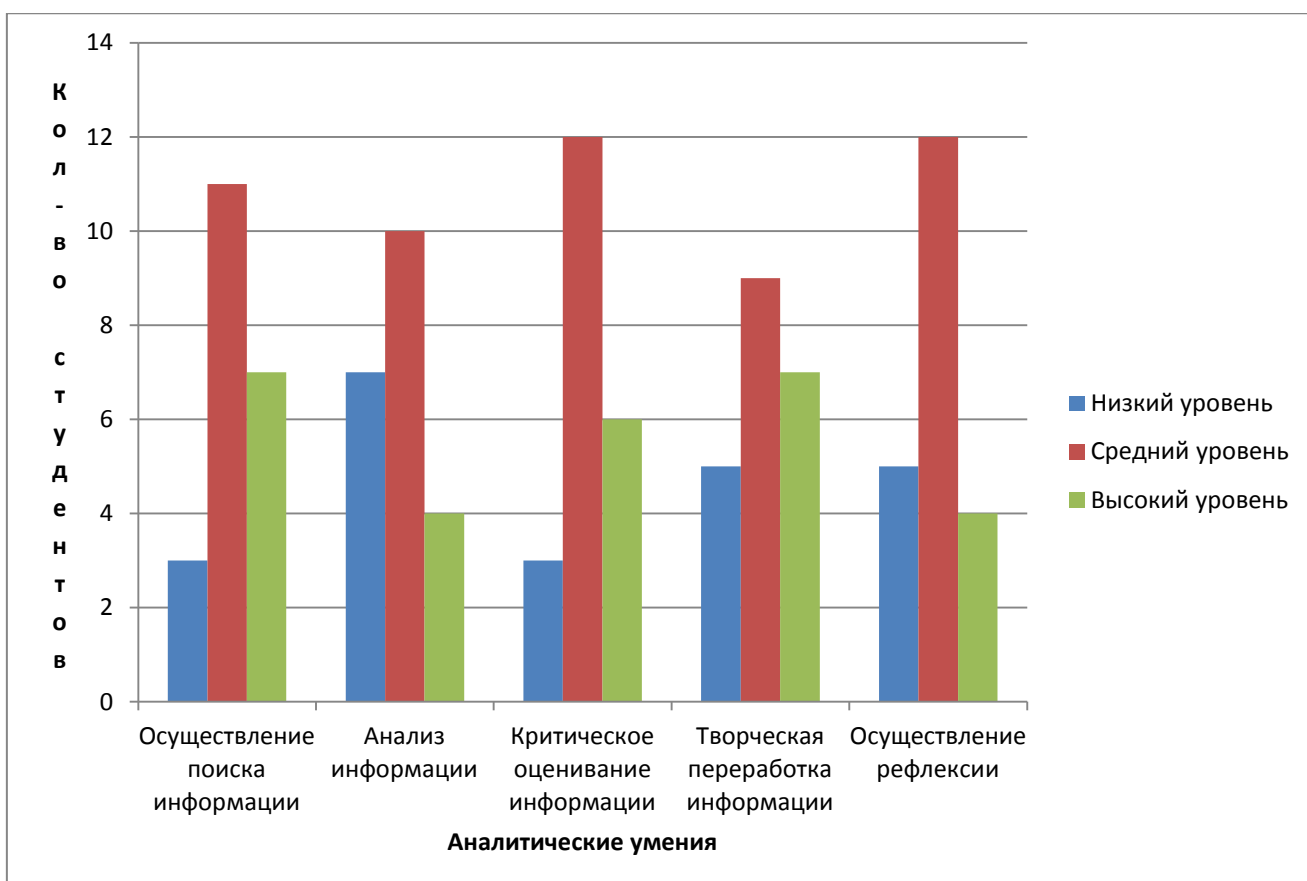


Рисунок 19 - Результаты самооценки студентов контрольной группы. Контрольный этап

Проанализировав результаты самооценки экспериментальной и контрольной групп во время констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно утверждать, что уровень аналитических умений у студентов экспериментальной группы имел наиболее выраженный положительный сдвиг, нежели у студентов контрольной группы.

Так как полученных данных недостаточно для того, чтобы подтвердить гипотезу исследования, ознакомимся с результатами экспертной оценки. Для начала рассмотрим результаты экспертной оценки экспериментальной группы во время констатирующего (рисунок 20) и контрольного (рисунок 21) этапов эксперимента:

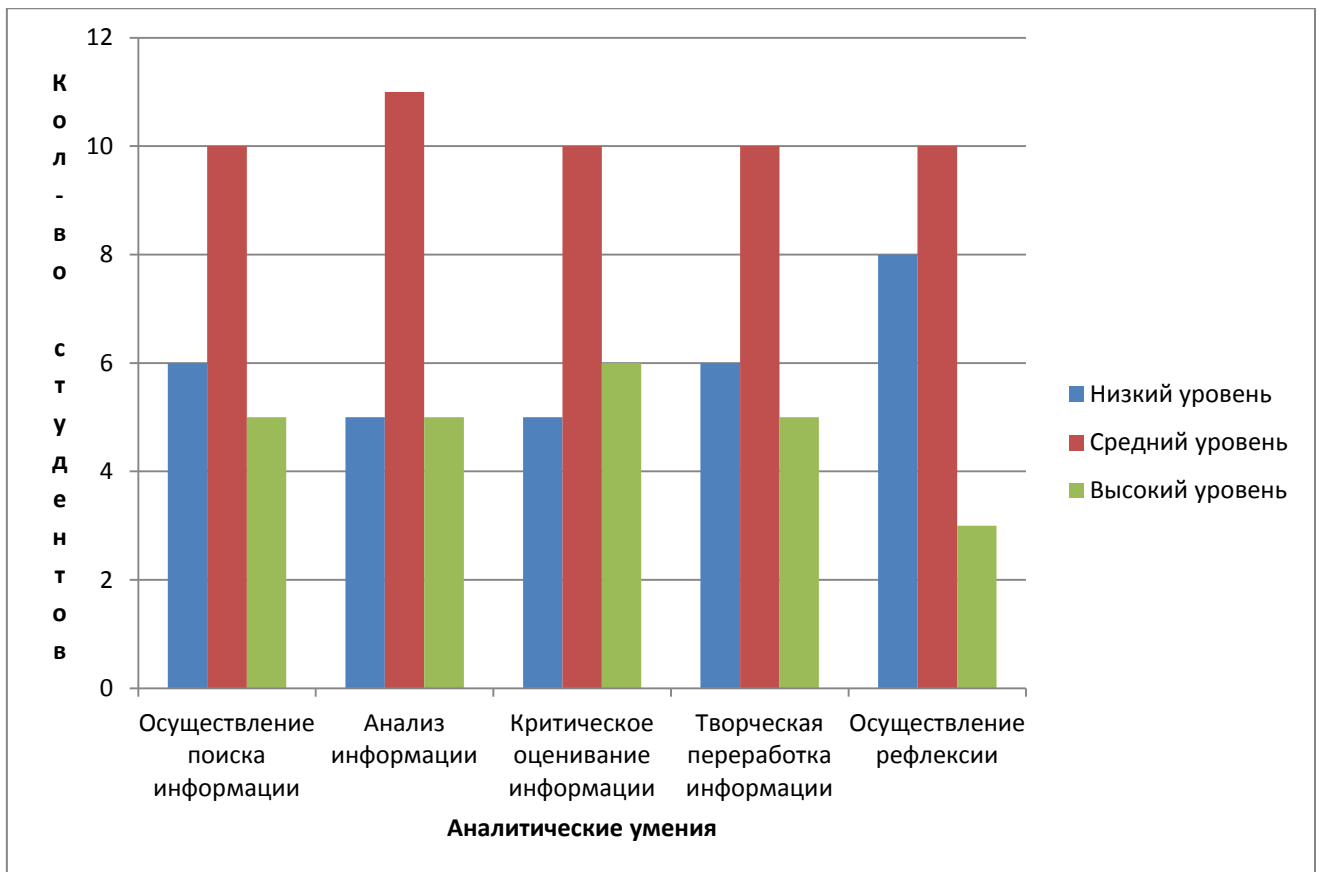


Рисунок 20 - Результаты экспертной оценки студентов экспериментальной группы.
Констатирующий этап

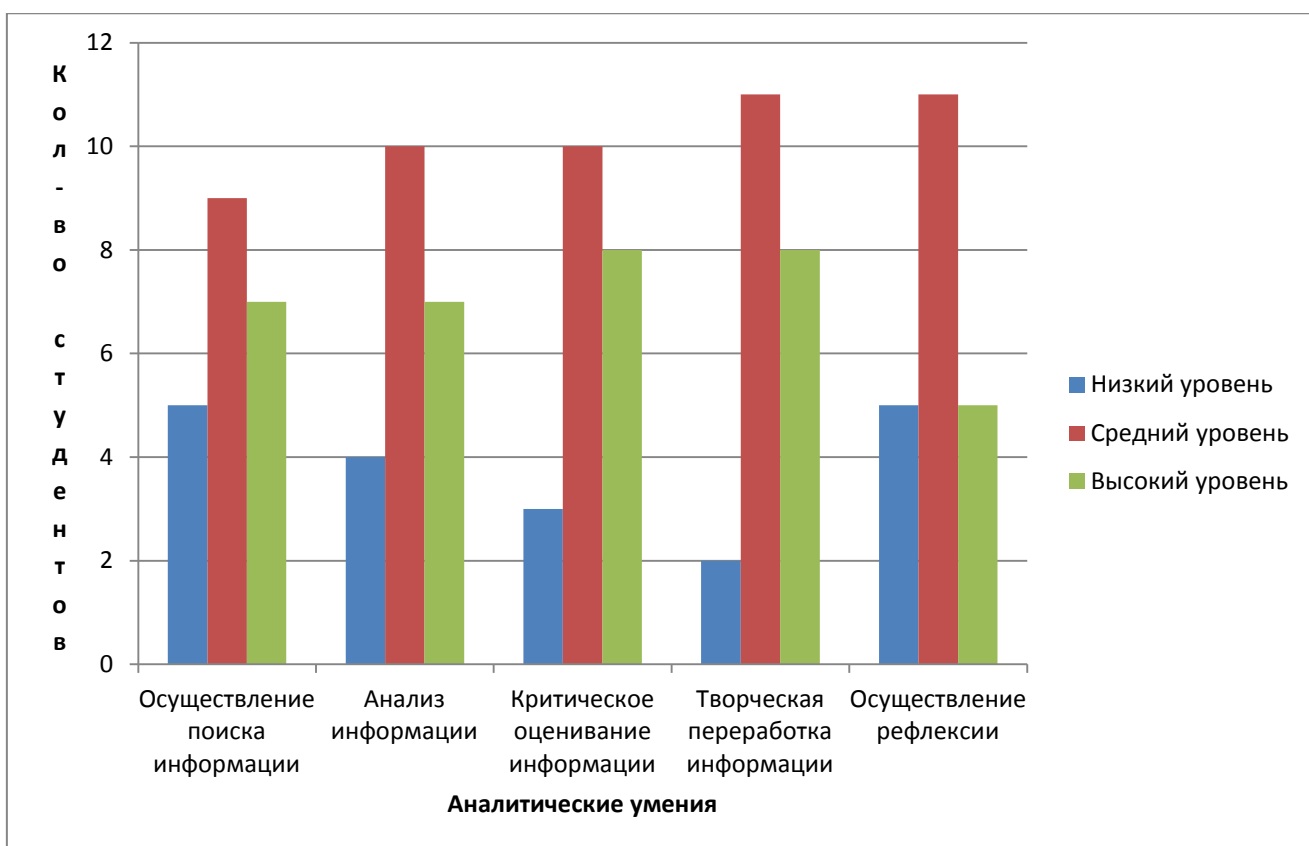


Рисунок 21 - Результаты экспертной оценки студентов экспериментальной группы.
Контрольный этап

А теперь, для того, чтобы сравнить результаты экспертной оценки экспериментальной и контрольной групп, ознакомимся с результатами констатирующего (рисунок 22) и контрольного (рисунок 23) этапов контрольной группы студентов.

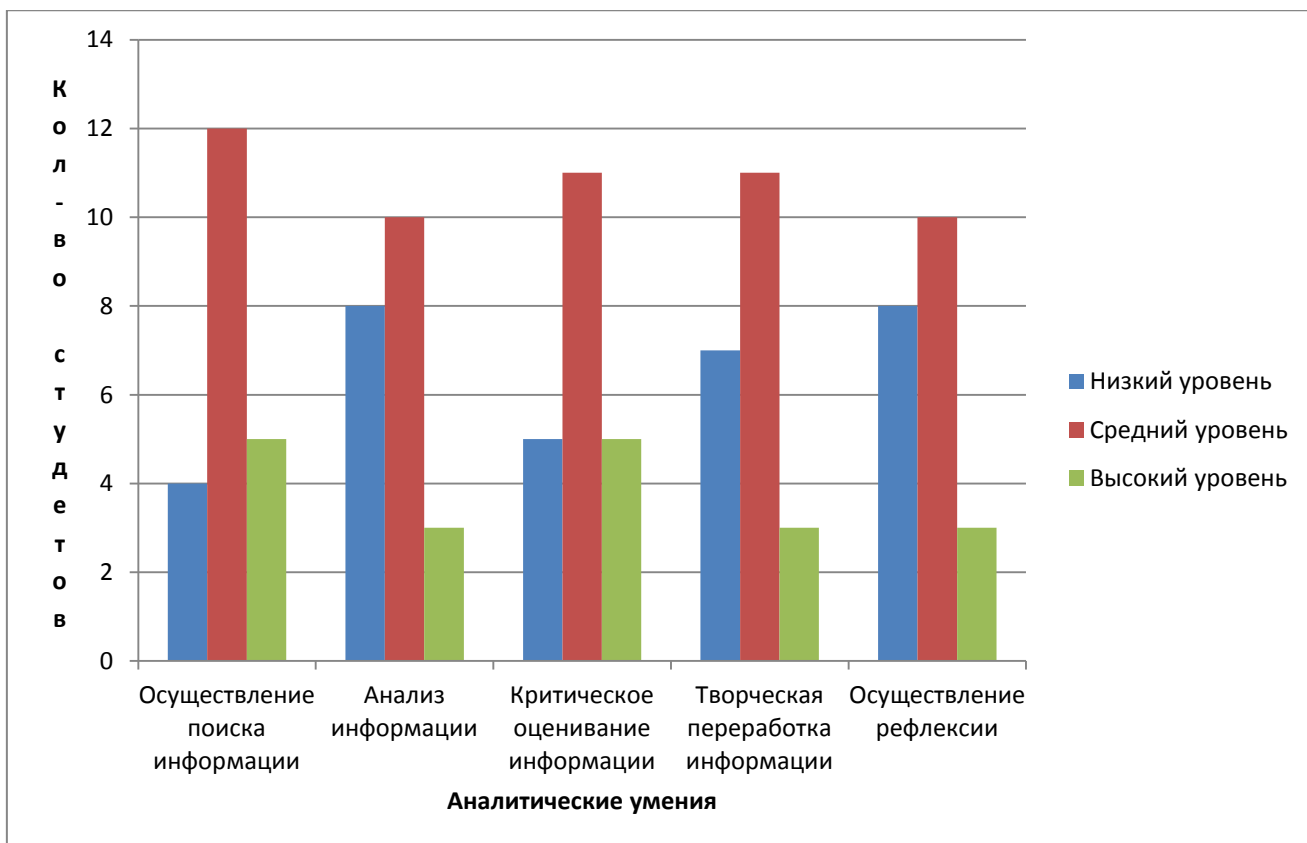


Рисунок 22 - Результаты экспертной оценки студентов контрольной группы. Констатирующий этап

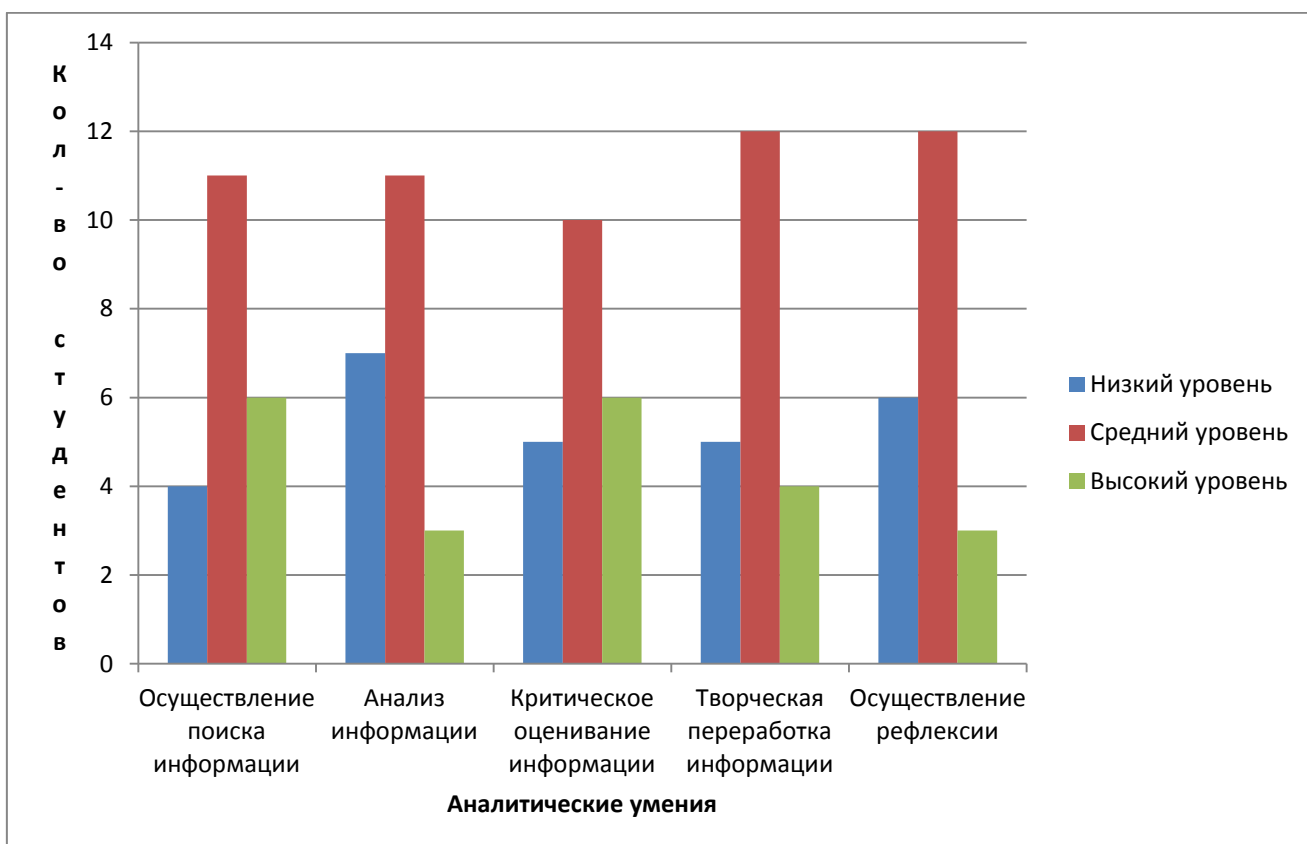


Рисунок 23 - Результаты экспертной оценки студентов контрольной группы. Контрольный этап

Как мы видим из результатов экспертной оценки экспериментальной и контрольной групп во время констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно утверждать, что уровень аналитических умений у студентов экспериментальной группы имел наиболее выраженный положительный сдвиг, нежели чем у студентов контрольной группы, так же как и при самооценке студентов.

Для более наглядного восприятия результатов эксперимента составлены сводные таблицы. В таблице 3 отражены изменения уровня аналитических умений по результатам самооценки. Общее значение уровня развития аналитических умений посчитано как среднее арифметическое каждого из умений в отдельности, представленных в таблице 2.

Таблица 3 - Сводная таблица по результатам опытно-экспериментальной работы. Самооценка

Уровни	Группы			
	ЭГ (21 чел.)		КГ (21 чел.)	
	Начало опытно-экспериментальной работы	Конец опытно-экспериментальной работы	Начало опытно-экспериментальной работы	Конец опытно-экспериментальной работы
Высокий	5,4	9	4,6	5,6
Средний	10,2	9	10,8	10,8
Низкий	5,4	3	5,6	4,6

В таблице 4 отражены изменения уровня аналитических умений по результатам экспертной оценки. Общее значение уровня развития аналитических умений посчитано как среднее арифметическое каждого из умений в отдельности, представленных в таблице 2.

Таблица 4 - Сводная таблица по результатам опытно-экспериментальной работы. Экспертная оценка

Уровни	Группы			
	ЭГ (21 чел)		КГ (21 чел.)	
	Начало опытно-экспериментальной работы	Конец опытно-экспериментальной работы	Начало опытно-экспериментальной работы	Конец опытно-экспериментальной работы
Высокий	4,8	7	3,8	4,4
Средний	10,2	10,2	9	11,2
Низкий	6	3,8	6,4	5,4

Таким образом, исходя из результатов экспертной оценки и самооценки студентов, мы видим, что экспериментальная группа студентов значительно улучшила свои показатели уровня аналитических умений, нежели контрольная группа.

Выводы по второй главе

Во время работы над второй главой была проведена опытно-экспериментальная работа со студентами первого курса. Работа состояла из трёх этапов:

- констатирующего, во время, которого замерялся уровень развития аналитических умений у экспериментальной и контрольной групп студентов до создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам;

- формирующего, во время, которого экспериментальная группа работала над созданием трейлеров к образовательным интернет ресурсам, а контрольная группа обучалась по традиционной программе;

- контрольного, во время, которого замерялся уровень развития аналитических умений у экспериментальной и контрольной групп студентов после создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам.

В результате каждым студентом экспериментальной группы был создан готовый продукт – трейлер к образовательному интернет ресурсу.

Можно сделать вывод о правомерности выдвинутой рабочей гипотезы, доказательством чего являются сравнительные данные, отраженные в тексте данной работы в параграфе 2.2.

Заключение

В ходе работы над бакалаврской работой были определены объект и предмет исследования, предполагаемая гипотеза, которая заключалась в предположении, что развитие аналитических умений студентов педагогического направления будет более результативным, если в процессе профессиональной подготовки использовать создание трейлеров к образовательным интернет ресурсам.

Для проверки гипотезы была поставлена цель и определены задачи. В ходе работы был проведен анализ содержания научных представлений о формировании аналитических умений в профессиональной подготовке студентов педагогического направления., исследовать возможность развития аналитических умений будущих педагогов при создании трейлеров к образовательным интернет ресурсам, а так же опытно-экспериментальным путем проверена результативность использования создания трейлеров к образовательным интернет ресурсам при развитии аналитических умений будущих педагогов.

Как показал анализ опытно-экспериментальной работы, уровень развития аналитических умений экспериментальной группы студентов претерпел более значительный положительный сдвиг, нежели контрольная группа студентов. Таким образом, в настоящей работе подтверждена правомерность выдвинутой гипотезы, реализована её цель и решены поставленные задачи.

Проведенное исследование лишь один из подходов в разработке перспективной теоретической и практической проблемы, не претендует на полноту раскрытия всех аспектов поднятой проблемы.

Список использованных источников

1. Азевич, А. И. Лабораторный практикум по курсу «Аудиовизуальные технологии обучения»: учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] / А. И. Азевич. – Москва: МГПУ, 2011. – 99 с. – Режим доступа: <http://pandia.org/text/78/335/1414.php>
2. Богоявленская, Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – №1. – С.85-95. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2006/n1/Bogojavlenskaja.shtml>
3. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. [Электронный ресурс] / кол. авторов; под ред. Бордовской Н. В. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с. – Режим доступа: <http://www.knorus.ru/upload/pdf/251603.pdf>
4. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/737/45737/22355>
5. Борытко, Н. М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Москва: Академия, 2007. – 496 с. – Режим доступа: http://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_20092.pdf
6. Гальперин, П. Я., Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М.: Воронеж: МОДЭК: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 478 с.
7. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие [Электронный ресурс] / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/gamez/index.php

8. Гиннэ, С. В. Формирование базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гиннэ Светлана Викторовна. – Красноярск, 2006. – 252 с.
9. Гнездилова, О. Н. Формирование информационных умений будущего менеджера в процессе изучения дисциплины «Информатика»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гнездилова Ольга Николаевна. – Елец, 2004. – 186 с.
10. Дементьева, Ю. В. Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дементьева Юлия Валентиновна. – М., 2003. – 174 с.
11. Елистратова, Т. А. Развитие аналитических умений будущего менеджера в профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елистратова Татьяна Александровна. – Оренбург, 2014. – 181 с.
12. Елманова, В. К. Формирование гностических умений будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елманова Валентина Константиновна. – Ленинград, 1973. – 179 с.
13. Зимняя, И. А. Социальные компетенции / компетентности в образовательной программе ВПО [Текст]/ под науч. ред. И. А. Зимней. -М.: Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 71 с.
14. Исакова, С. Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Исакова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2007. – 258 с.
15. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
16. Климова, А. Б. Информационно-аналитические умения в контексте формирования информационного общества [Электронный ресурс] / А. Б. Климова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета – 2013 – №1 – С. 76-80. – Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-analiticheskie-umeniya-v-kontekste-formirovaniya-informatsionnogo-obschestva>

17. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М.: Академия, 2001. – 256 с. – Режим доступа: <http://goo.gl/0FssH3>

18. Кохановский, В. П. Основы философии науки [Текст]: учебное пособие для аспирантов / под ред. В. П. Кохановский. – изд. 6-е. – Ростов-на-Дону. – 2008. – 603 с

19. Краткий педагогический словарь: учеб. справочное пособие / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. – М., 2007. – 181 с.

20. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. Ленинград: ЛГУ, 1970. – 114 с

21. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

22. Кулюткин, Ю. Н., Мышление учителя, личностные механизмы / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

23. Левитов, Н. Д. Психология старшего школьника / Н. Д. Левитов. Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Учпедгиз, 1955. – 215 с

24. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии [Электронный ресурс] / В. Я. Ляудис. 5-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2007. – 192 с. – Режим доступа:

http://pedlib.ru/Books/2/0238/2_0238-1.shtml

25. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Электронный ресурс] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с. – Режим доступа:

http://lineburg.ru/pedagogika/markova_a_k_psikhologija_truda_uchitelja_kn_dlj_a_uchitelja_m_prosvehhenie_1993_192_s.html

26. Медведева, Т. Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08/ Медведева Татьяна Юрьевна. – Нижний Новгород, 2004. – 182 с.
27. Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник [Электронный ресурс] / Р. С. Немов. – Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2007. – 302 с.
28. Немов, Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн - 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с. – Режим доступа: <http://goo.gl/ezEEjC>
29. Носкова, Т. Н. Аудиовизуальные интерактивные технологии обучения [Электронный ресурс] / Т. Н. Носкова, И. П. Никитина // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007. – №2. – С. 32–33. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnye-interaktivnye-tehnologii-obucheniya>
30. Овсянникова, И. Г. Формирование аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овсянникова Ирина Геннадьевна. – Волгоград, 2014. – 209 с
31. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить [Электронный ресурс] / В. Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1465256/>
32. Пахомова, Н.А. Аудиовизуальные средства обучения в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] / Н. А. Пахомова // Проблемы и перспективы развития образования в России – 2011 – №10. – С. 118–121. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnye-sredstva-obucheniya-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii>
33. Педагогика профессионального образования [Электронный ресурс] / С. А. Алешина, Е. С. Заир-Бек, И. А. Иваненко, А. Н. Ксенофонтова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. – 84 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/295/79295/59892>

34. Педагогика / под ред. П. М. Гапонова. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 320 с.
35. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
36. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
37. Подласый, И. П. Педагогика: учебник для бакалавров : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» : [в 2 т.] / И. П. Подласый. – Москва : Юрайт, 2013. – 777 с.
38. Профессиональные стандарты в области информационных технологий. – М.: АП КИТ, 2008. – 616 с.
39. Психология: учебник для пед. вузов [Электронный ресурс] / под ред. Б. А. Сосновского. М.: Издательство Юрайт, 2011. – 799 с. – Режим доступа: http://static2.ozone.ru/multimedia/book_file/1002963286.pdf
40. Роджерс К. К науке о личности // История психологии XX век / Под. редакцией П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Академический проект, 2003. – (Серия «Gaudeamus»). – С. 685-714.
41. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с. – Режим доступа: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://lib.kdais.kiev.ua/files/o+mishlenii.pdf>
42. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2009. – 705 с. – Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf
43. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. – М.: АПН РСФСР, 1965. – 212 с.

44. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Режим доступа:

http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas0.html

45. Словарь психолога-практика [Электронный ресурс] / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2001. – 976 с. – Режим доступа: http://royallib.com/read/golovin_s/slovar_prakticheskogo_psihologa.html

46. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие [Электронный ресурс] / С. Д. Смирнов. – 5-е изд., – М.: Академия, 2010. – 400 с. – Режим доступа: http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_19543.pdf

47. Степанов, А. А. Учебное телевидение и психология / А. А. Степанов // Учебное телевидение – 1974. – №2. – С. 40-47.

48. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону, 2003. – 544 с. – Режим доступа: goo.gl/mtNLSM

49. Сулова, В. Социальная диагностика: методы и способы ее осуществления / В. Сулова. – Москва: Гардарики, 1993. – 90 с

50. Талызина, Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1967. – №1. – С. 28-32.

51. Тельтевская, Н. В. Теоретико-методологические основы формирования системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Тельтевская Нателла Вахтанговна. – Волгоград, 2003.– 333 с.

52. Тертель, А. Л. Психология: шпаргалка / А. Л. Тертель. – Москва : РГ-Пресс, 2013. – 58 с.

53. Троян, Г. М. Мультимедиа в образовании: Программа специализированного учебного курса [Электронный ресурс] / Г. М. Троян. –

М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2006. – 16 с. – Режим доступа:

<http://window.edu.ru/resource/050/71050>

54. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования [Электронный ресурс] / А. И. Уемов. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 312 с. – Режим доступа: goo.gl/8rIifR

55. Усова, А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 45-48.

56. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/763932/>

57. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 569 с.

58. Шадрин, А.В. Факторы, определяющие успешность восприятия и переработки телеинформации: Сб. науч. тр. /Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – 1979. – С. 145-148.

59. Шапиро, К. В. Классификационные матрицы ресурсов [Электронный ресурс] / К. В. Шапиро. – Режим доступа: http://sputnik.master-telecom.ru/Docs_30/Ped.journal/Vio/cd_site/Articles/art_1_20.htm

60. Швечков, О. К. Англо-русский словарь терминов кино и телевидения : более 4000 терминов / О. К. Швечков. – М. : Изд-во 625. – 2008 (Отпеч. в России). – 139 с.

61. Широков, Г.П. Общее и особенное в монтаже учебного фильма // Современные проблемы учебного кино / Мат-лы Всесоюзного семинара-совещания по учебным фильмам (апрель 1971 г., г. Репино). – М.: Изд. Союза кинематогр. СССР, 1972. – С. 177-191.

62. Якиманская, И. С. Основы личноно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : БИНОМ. Лаб. знаний. – 2013. – 220 с.