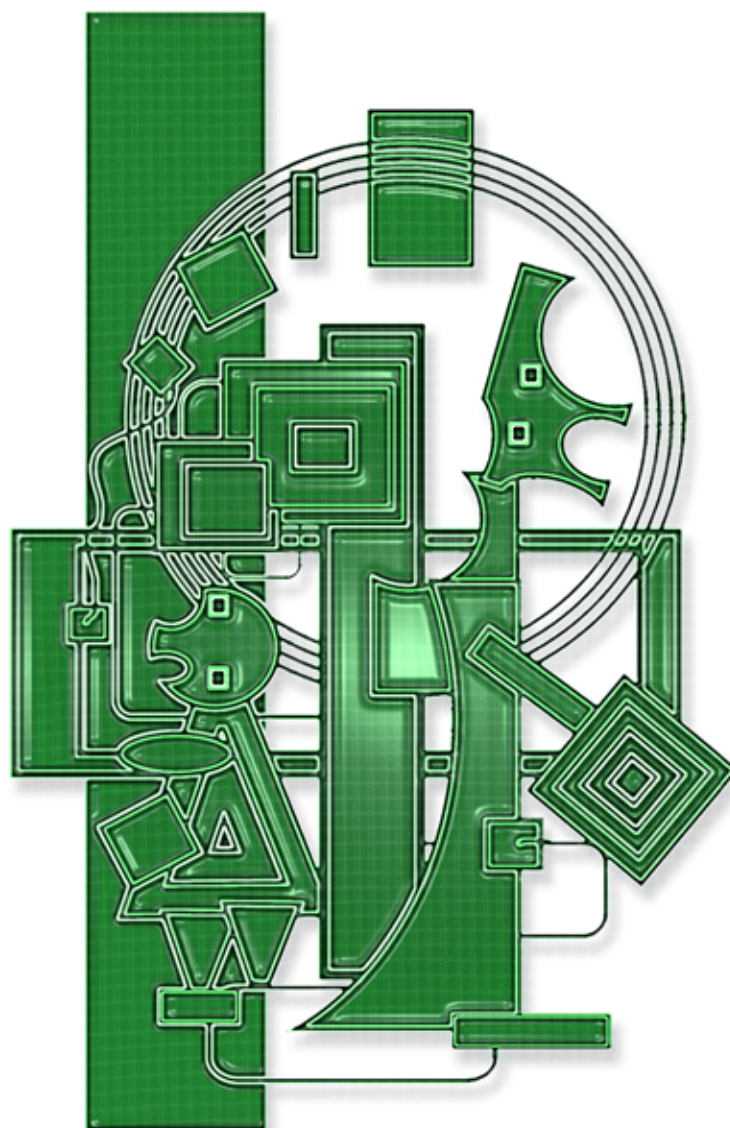


Международная заочная научная конференция

«Проблемы и перспективы развития образования»

Том II



Пермь

УДК 37(063)
ББК 74
П 78

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. П 78 (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 2 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Пермь: Меркурий, 2011. — 206 с.

ISBN 978-5-88187-416-2

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Проблемы и перспективы развития образования».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева Л.А. Компетентностная модель выпускника медицинского колледжа	7
Дубровина Е.А. Роль исследовательского обучения в формировании познавательной активности студентов на уроках информатики	9
Наумова Г.Р. Многомерная модель выпускника колледжа специальности «Гостиничный сервис»	13
Севастова Т.Н. Педагогическое сопровождение профессиональной социализации в условиях ССУЗов	18
Терентьева О.Г., Терентьев А.А. Использование технологии ТОГИС при изучении славянской культуры на занятиях по народному художественному творчеству в колледже культуры	20
Черепанова Л.Г. Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности	25

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ангеловский А.А. Проектирование технологий обучения как педагогическое условие профессионального развития личности специалиста	29
Афони́на Е.В., Хапилина Н.В. Алгоритмический подход в преподавании графических дисциплин в техническом вузе	34
Ахметзянова Е.А. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетенции	38
Бауэр В.В. Педагогические условия самореализации будущего учителя в процессе педагогической практики	40
Баранова Н.А., Беденко Н.Н. Качество воспитательной деятельности в вузах: современный взгляд и критерии оценки	42
Борисова Е.А. Из опыта обучения программированию на занятиях по информатике в экономическом вузе	45
Брагина А.Д. Проблема развития поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях современного языкового образования	47
Булатникова М.Е. Диагностика исходного состояния развития аналитико-диагностических умений у студентов-психологов	50

Васильева А.А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка.	52
Гандрабура И.В. Формирование профессиональной компетентности будущих экологов в условиях информатизации обучения.	55
Гареев И.Н., Григорьева О.С. Выбор оптимального метода составления окислительно-восстановительных реакций при изучении курса «Общая химия».	58
Голубенков А.А. Совершенствование процесса обучения статистике при подготовке бакалавров экономического профиля.	60
Егорова И.С., Михалкина Е.А. О самообразовании бакалавров физико-математического образования в условиях креативной образовательной среды.	63
Ермолаева С.С. Практические рекомендации по педагогическому проектированию процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе.	66
Жандарова Л.А. Опыт внедрения бально-рейтинговой системы обучения при подготовке логопедов.	72
Жмурова И.Ю. Технология интеграции в обучении алгебре и теории чисел бакалавра педагогического образования. .	75
Жуйкова Т.П. Аксиологическая ориентация в подготовки студентов педагогических вузов.	77
Зерщикова Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе.	79
Казановская Н.В. Роль неформального лидера в формировании межкультурной компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве.	82
Картавых М.А. Педагогическая концепция высшего профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита.	84
Кашпирева Т.Б. Система кураторства как средство обеспечения социально-культурной адаптации иностранных студентов.	87
Соловьева Е.В., Трофимова Е.Н., Козырева О.А. Самореализация девушек-регбисток в контексте формирования их культуры самостоятельной работы.	89
Зубанов В.П., Макринский И.С., Козырева О.А. Особенности самореализации и самосовершенствования студентов в баскетболе.	92
Кочарян А.Р. Функционально-коммуникативная классификация ФЕ удинского языка в сопоставительном методе обучения студентов в курсе дисциплины «Латинский язык и античная культура».	95
Ларюшкина Н.Е., Кузнецова Е.Е. Информационная готовность будущих специалистов как условие становления профессионала.	97
Лукашеня З.В. Повышение качества реализуемых образовательных процессов средствами консалтингового центра университета.	100
Король Л.Г., Малимонов И.В., Рахинский Д.В. Удовлетворенность студентов условиями обучения в вузе как компонент системы менеджмента качества высшего образования.	103
Мамедова А.В. Предмет иностранный язык в свете модернизации высшего образования.	105
Орлова М.А. Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода.	108

Павлова Л.В.

Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики111

Парфёнова С.А.

О ходе реализации программы «Подготовка учителя к инновационной деятельности» в педагогическом вузе115

Пархимович Т.С.

К вопросу о способах организации процесса интеграции профессиональных и гуманитарных знаний у студентов юридических вузов116

Пискунова Е.Н.

Культура мышления и культура речи как определяющие факторы формирования лингвистической компетентности студентов.119

Плетяго Т.Ю.

Педагогический потенциал иноязычного образования в процессе формирования читательской компетентности студентов вуза121

Русинова Л.П., Непомнящая Н.Н.

Логическая информация как основа эффективности обучения студентов.125

Саадуев М.С.

О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе129

Серова О.В.

Применение проектного метода в организации учебного процесса студентов132

Сибилькова Н.П.

Учет степени сформированности чертежно-графической подготовки студентов-заочников на начальном этапе изучения начертательной геометрии.134

Соколов С.В.

Проблемы развития профессионально-ориентированного иноязычного образования в технических вузах136

Соколова А.Г.

Учебный мастер-класс как метод стимуляции самостоятельной работы студентов139

Тимофеева Н.Б.

Применение метода CASE-STUDY в обучении математике будущих учителей начальных классов в педвузе.142

Хасия Т.В.

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов.144

Шалашова И.В.

Формирование графической грамотности будущих учителей технологии как педагогическая проблема148

Шаталова О.А.

Построение модели подготовки педагогических кадров в области духовно-нравственного воспитания150

Шейпак С.А.

Из опыта профессионально ориентированного обучения иностранному языку.153

Юдинских А.М.

Воспитание нравственной ответственности будущих дизайнеров.155

Юртаева Т.Б.

Развитие нравственно-правовой культуры студента в культурно-образовательном пространстве158

Окунева В.С., Янченко Я.В.

Формирование исследовательских умений и навыков студентов как составной части профессиональной компетенции.161

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Бурцева И.В.**

Актуализация человеческого потенциала лиц пожилого возраста как результат самообразовательной деятельности164

Вернова Н.Е.

Рекомендации по обучению слушателей старшей возрастной категории работе на компьютере166

Монд О.-Л.

Условия и факторы вершинных достижений исполнителей мюзикла 168

Пасленов А.П.

Повышение эффективности обучения посредством мотивации.171

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Апраткина Е.Н.**

Социально-педагогическая деятельность по формированию детско-родительских отношений в семьях дошкольников176

Чукреева В.В.

Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие. 180

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Берлёв С.В.**

Особенности применения видеоматериалов и учебных презентаций в преподавании технических дисциплин. 184

Ден А.

Роль компьютерных технологий в формировании учебно-познавательной компетенции у студентов старшего этапа обучения корейскому языку.186

Колбин А.Б.

Особенности структуры деятельности педагогического состава и курсантов военных вузов в условиях использования информационных технологий189

Соколова О.В.

Современные информационные и коммуникационные технологии как основа методического обеспечения самостоятельной работы в вузе.192

Тануркова Е.И.

Новое качество образования как результат технологизации образовательного процесса195

Харитонов И.В.

Использование учебных фильмов при обучении в вузе197

Холодова Г.Б.

Виртуальная образовательная среда – миф или реальность? 198

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Аблитарова А.Р.**

Специфика полоролевой социализации подрастающего поколения в условиях современной поликультурной среды (на примере этносов, проживающих в Крыму). 200

Топчий Н.Н., Демидов С.В., Дергай Н.Н., Шкляр С.Е.

Сравнительная характеристика систем образования Украины и США203

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностная модель выпускника медицинского колледжа

Васильева Л.А., преподаватель
Оренбургский областной медицинский колледж

На современном этапе развития России образование, в него неразрывной связи наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста и конкурентоспособности нашей страны. Проблема подготовки кадров в профессиональном образовании обусловлена экономическими и социокультурными изменениями в нашем обществе. Повышение качества подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования рассматривается как одна из важнейших задач концепции модернизации Российского образования. Стремительное изменение условий жизни требует от системы профессионального образования, формирования нового подхода, где приоритетом становится личность, что в конечном итоге будет способствовать актуализации творческой личностной позиции обучаемых в отношении приобретаемой профессии и формирование у студентов такого важного аспекта, как профессиональная компетентность.

Под профессиональной компетентностью можно понимать совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной и плодотворной профессиональной деятельности. Профессионально компетентным специалистом можно назвать того, кто на достаточно высоком уровне осуществляет свою профессиональную деятельность, добивается стабильно высоких результатов в достижении поставленных задач. Формирование профессиональной компетентности — это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся профессиональной среде. [2, с. 31] Изменения, происходящие в современном мире, делают необходимостью формирование профессиональной компетентности у выпускников профессиональных образовательных учебных заведений.

Основная цель современного среднего профессионального образования — соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности, гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, профессиональной трудовой деятельности, способной к самообразованию, самосовершенствованию и самореализации. Именно поэтому в настоящее время

резко повысился спрос на квалифицированную, творческую, конкурентоспособную личность, способную адаптироваться в современном, динамично меняющемся мире, принципиально новым подходам в решении поставленных задач [4, с. 27].

Подготовка высококвалифицированных медицинских работников среднего звена, напрямую зависит от формирования профессиональной компетентности в стенах образовательного учреждения, от взаимодействия образовательных услуг колледжа с институтами рынка труда, общественными организациями, которое основано на реализации интересов всех сторон.

Профессиональная компетентность медицинского работника среднего звена, формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста в стенах учебного заведения. Обучение в колледже следует рассматривать как процесс формирования качественных основ профессиональной компетентности на основе деятельной позиции субъекта в сочетании с развитием ценностной сферой личности. Для формирования профессиональной компетентности студента в среднем медицинском учебном заведении принципиально важно соблюдать принципы педагогического сотрудничества в решении проблем как профессионального, так и личностного становления в процессе профессиональной подготовки: общности цели, задач и понимания проблемы; обмен ценностями, опытом, при этом каждая из сторон получает определенный виток развития. Разноуровневое педагогическое взаимодействие внутри учебного процесса, становится действенным фактором формирования профессиональной компетентности, если основной единицей проектируемого образовательного процесса выступает ситуация формирования профессиональной компетентности студента — будущего медицинского работника среднего звена. Необходимо понимать, что, профессиональная компетентность медицинского работника среднего звена содержит и творческую составляющую, которая характеризуется новизной в профессиональной деятельности и может проявляться в личностной и профессиональной сфере деятельности. Результативность формирования профессиональной компетентности выпускника медицинского колледжа, можно охарактеризовать положительно, если студент может ра-

ботать самостоятельно, формировать цели своей профессиональной деятельности, концентрировать внимание на выявлении и решении профессионально — ориентированных задач, используя при этом новейшие технологии, уметь плодотворно сотрудничать, планировать и качественно осуществлять свою профессиональную деятельность на основе милосердия, толерантности, эмпатии, с учетом требований организации, видеть и реально оценивать свою профессиональную деятельность с точки зрения эффективности и целесообразности [1, с. 127].

В то же время наблюдения показывают, что студенты — медики недостаточно стимулированы к реализации внутреннего потенциала в учебной деятельности, что естественно негативно влияет на эффективность формирования личностных качеств и профессиональной компетентности будущего специалиста. Объясняется это тем, что в профессиональных учебных заведениях довольно долго не ставилась задача по индивидуальному развитию и совершенствованию способностей личности, не проводились специальные исследования по проблеме анализа педагогических условий, стимулирующих студента к самоанализу, самосовершенствованию и самореализации.

Реализация компетентностного подхода в системе среднего медицинского образования позволяет по-новому рассматривать проблему качества подготовки специалистов. «Базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» (Н.Ф. Радионова, О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына)

Формирование профессиональной компетентности студентов медицинского колледжа — будущих медицинских работников среднего звена, направлено на развитие профессионализма, на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, милосердия, толерантности, эмпатии и практической направленности. В то же время можно с уверенностью утверждать, что сущность понятия «профессиональная компетентность» должна рассматриваться и с позиции целеполагания, т.к. основной целью при подготовке медицинского работника среднего звена выступает его готовность к реальной профессиональной деятельности.

Говоря о формировании профессиональной компетентности необходимо акцентировать внимание на аксиологических компонентах, которые являются важнейшими элементами структуры личности, выполняют направляющие и регулирующие функции и проявляются во всех областях деятельности человека [3, с. 186] Мы придерживаемся мнения А.В. Кирьяковой, что ценности выступают связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью. Ценности — это, своего рода, смыслообразующая основа, которая и определяет

профессиональную компетентность специалиста, в том числе и будущего медицинского работника среднего звена. От того, в каких плоскостях личность в процессе своего профессионального становления в стенах учебного заведения, выстраивает свою систему ценностей и зависит эффективность формирования профессиональной компетентности медицинского работника среднего звена. Процесс ориентации личности на ценности проявляется как непрерывный и постоянно развивающийся процесс от начальных, общедоступных ценностей к ценностям высокого уровня и включает преобразование себя на основе имеющихся ценностей и использование этих ценностей в процессе формирования профессиональной компетентности.

Профессиональной компетентности будущего среднего медицинского работника присуща полная реализация подлинных способностей и ценностей личности, как профессионала, выявление и формирование своих возможностей, познание своей собственной природы и стремление стать тем, кем он хочет стать. Это сознательный, целенаправленный процесс раскрытия личности, своей собственной активности и индивидуальности, реализация собственных усилий, развитие личностных и профессиональных качеств в избранной профессии [6, с. 43]. Ценности определяют центральную позицию личности, оказывают непосредственное влияние на процесс формирования профессиональной компетентности, на деятельность человека в целом, на его поведение и поступки. Значение аксиологических компонентов заключается и в том, что они являются стимуляторами и мотиваторами поведения человека в любой сфере деятельности. В то же время на процесс формирования профессиональной компетентности студента медицинского колледжа — будущего медицинского работника среднего звена, непосредственное влияние оказывают такие обстоятельства как: фундаментальный уровень образования субъекта, наличие или отсутствие профессионального опыта, социальный и профессиональный статус, характер профессиональной деятельности в медицинской сфере, наличие возможностей для самообразования, самоутверждения и самореализации. В зависимости от сочетания и проявлений этих обстоятельств и находится динамика формирования, а в дальнейшем и развития профессиональной компетентности студента медицинского колледжа — будущего профессионала своего дела.

Таким образом, в настоящее время, обнаруживаются противоречия между объективно растущей потребностью в повышении уровня профессиональной компетентности студентов медицинского колледжа и традиционной системой обучения в профессиональных учебных заведениях, ориентированной в большей степени на формирование профессиональных знаний, умений и навыков. В основе указанной проблемы выступает недооценка ценностной сферы личности, когда студент выступает объектом массового процесса педагогического воспроизводства. Актуальной становится и проблема выявления психолого-педагогических условий, обеспечивающих становление

субъектности, стимулирующих готовность к формированию профессиональной компетентности и потребность в ней, разработки дидактических условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе его подготовки в среднем медицинском учебном заведении.

Таким образом, модель профессионально-компетентного медицинского работника среднего звена должна включать такие аспекты как: высокий уровень профессиональных знаний, стремление и возможность их совершенствовать, развитие профессиональных умений и навыков, навыков общения, милосердия, стрессоустойчивости, эмпатии, самосовершенствования, саморазвития и самореализации. Формирование профессиональной компетентности студента медицинского колледжа представляет собой комплекс взаимообусловленных аспектов деятельности, связанных с:

- аккумуляцией знаний, определяющих профессиональное ядро специалиста;
- аккумуляцией знаний, определяющих дополнительную альтернативную область;
- ориентация на витальные и социальные ценности;
- развитие коммуникативно — прагматических качеств личности [5, с. 58]

Профессиональная компетентность — это сознательный, целенаправленный процесс раскрытия сущностных сил личности в профессиональной деятельности. Это самоутверждение в жизни и профессиональной деятельности, поиск своего пути в этом мире, во взаимодействии

с другими людьми. В зависимости от сочетания этих обстоятельств и находится динамика формирования профессиональной компетентности студента медицинского колледжа — будущего профессионала. Выпускник колледжа должен быть готов самостоятельно и эффективно решать проблемы в области медицинской деятельности, позитивно взаимодействовать и сотрудничать с коллегами и пациентами, стремиться к постоянному профессиональному и творческому росту, обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Профессиональная компетентность — это многофакторное явление, влияющее на дальнейшее личностное и профессиональное становление студента, как профессионала, а ценностная сфера личности является центральным звеном, регулирующим деятельность человека в обществе, является смыслообразующей основой, определяющей значение профессиональной компетентности, как для личности, так и для общества в целом.

Таким образом, профессиональная компетентность является важным критерием качества подготовки специалистов медицинского профиля и базируются на взаимосвязи личностных ценностей и профессиональных качеств, определяющих направленность личности на осуществление медицинской деятельности и решение профессиональных задач. Формирование профессиональной компетентности медицинского работника среднего звена, становится приоритетным направлением в подготовке высококвалифицированного специалиста в системе среднего медицинского образования.

Литература

1. Арасланова, А.Т. Педагогические условия формирования культуры профессионального общения студентов медицинского колледжа / А.Т. Арасланова // Вестник Башкирского университета. 2007. — № 2. — с. 127.
2. Букаяс Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. — 1997 — №3 — с. 31
3. Кирьякова А.В. Теория ориентаций в мире ценностей // Монография Оренбург — 1996, С 188
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 2004 — №4 — с27
5. Сахарова Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. // вестник Оренбургского государственного университета 1999. — №3 с. 58
6. Стрельникова А.Н. Зачем медсестре самооценка. // Медсестра. 2000. — №1 — с. 43

Роль исследовательского обучения в формировании познавательной активности студентов на уроках информатики

Дубровина Е.А., аспирант

Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить.

А. Дистерверг

Современное постиндустриальное общество, характерной чертой которого является стремительное развитие информационных систем, значительно повышает

спрос на творческую инициативу. Сегодняшняя социальная ситуация диктует потребность в специалисте как личности творчески саморазвивающейся, способной реа-

лизовать свои индивидуальные запросы, усваивать новые знания и способы деятельности.

В условиях развития информационного общества, постоянного роста использования информационных технологий, существенного изменения характера и видов профессиональной деятельности все большее значение приобретает развитие способности специалиста к использованию исследовательского подхода при решении производственных задач.

Сформировать у студентов необходимые умения и навыки можно лишь через активные мыслительные и практические самостоятельные действия самого студента. Все сказанное означает, что предметом познания в процессе обучения должна стать не только содержательная сторона знания, но также и структурная, и операционная (акцент делается на способе приобретения знаний, на том, как ими пользоваться).

Одним из условий решения задач, стоящих перед современным образованием является использование исследовательского подхода к обучению. Так именуется подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения — формирование у ребенка способностей самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [5, с. 218].

Ребенок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка, он настроен на освоение окружающего мира, он хочет его познавать. Это внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития [5, с. 17].

Исследовательская деятельность студента является средством активизации познавательной активности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств, в том числе умение работать в коллективе, умение брать на себя ответственность, анализировать результаты своей деятельности. Исследовательский подход к обучению позволяет развивать мыслительные умения и навыки, формирует общеучебные умения и навыки, помогает выработать специальные исследовательские умения и навыки.

А. И. Савенков считает, что под общими исследовательскими умениями и навыками понимают следующее: умение видеть проблемы; умение использовать технику формулировки вопросов; умение формулировать исследовательские гипотезы; умение давать определение понятиям; умение классифицировать; умения и навыки наблюдения; умения и навыки проведения эксперимента; умения делать выводы; умения и навыки работы с тек-

стом; навык конспектирования; умения доказывать и защищать свои идеи.

Вполне вероятно, что представленный список не полон. Но можно утверждать, тем не менее, что его основные позиции отражают суть описываемых явлений, а возможные дополнения к нему носят лишь частный характер [5, с. 275].

Важно понимать, что в современном мире исследовательские умения и навыки необходимы не только тем, чья жизнь связана с научной работой, это требуется каждому человеку. Универсальные умения и навыки исследовательского поведения требуются в наше время в самых разных сферах жизни. Подготовка студента к исследовательской деятельности, обучение его исследовательским умениям и навыкам становится важнейшей задачей современного образования [6, с. 4].

Формирование исследовательских умений у студентов техникума можно рассматривать сегодня как важную педагогическую проблему, решение которой направлено на совершенствование качества профессиональной подготовки. Во многих современных исследованиях, касающихся проблемы формирования исследовательских умений (Е.Д. Андреева, Г.А. Боровик, Г.Г. Гранатов, М.А. Данилов, В.Н. Донцов, В.Н. Зимин, Т.А. Ильина, В.И. Качнев, Е.А. Климов, Л.Л. Любимов, С.Д., Смирнов, А.В. Хуторской, Л.А. Яшина и др.), отмечается, что общество и экономика существенно изменили требования к образованию. Сегодня сделан акцент на общее интеллектуальное развитие, поощрение креативности и самостоятельности. Знания быстро устаревают и задача профессиональной школы — «сформировать в студенте понимание, что нужно стать самому себе постоянным учителем» [3, с. 11].

Необходимой характеристикой современного специалиста является наличие у него сформированных исследовательских умений и навыков, что позволяет ему эффективно работать в быстро меняющемся мире.

В исследовательском обучении исследование выступает не просто набором методов и приемов учения, а является его содержанием и смыслом. У учащегося, таким образом, формируется представление об исследовании не просто как о наборе частных когнитивных инструментов, позволяющих продуктивно решать познавательные задачи, а как о ведущем способе контакта с окружающим миром и даже шире — как стиле жизни. Поэтому от современного образования требуется уже не простое фрагментальное включение методов исследовательского обучения в образовательную практику, а целенаправленная работа по развитию исследовательских способностей, специально организованное обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска [4, с. 16–17].

Ученные выделяют следующие функции исследовательского подхода в обучении:

- воспитание познавательного интереса;
- создание положительных мотиваций учения;
- формирование глубоких, прочных и действенных знаний;

- развитие интеллектуальной сферы личности;
- формирование умений и навыков самообразования;
- развитие познавательной активности и самостоятельности.

Сущность исследовательского подхода к обучению состоит:

1. во введении общих и частных методов научного исследования в процесс учебного познания на всех его этапах (от восприятия до применения на практике);
2. в организации учебной и внеучебной поисково-творческой деятельности;
3. в актуализации внутрипредметных и межпредметных связей;
4. в усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон познавательной деятельности;
5. в изменении характера взаимоотношений «преподаватель — студент — коллектив студентов» в сторону сотрудничества.

Как справедливо замечает в своем исследовании С.В. Чашина, «русская школа (имеется в виду образование в целом) — это в некотором смысле восточная школа, построенная на интенсивном межличностном общении, главная цель которого — передача корректного знания «из уст в уста». В зарубежной же модели большую роль играет самостоятельная работа учащихся. Общение преподавателя связано не столько с передачей информации, сколько с проверкой правильности тех или иных навыков и умений» [7, с. 14].

Технология классно-урочной системы, эффективная для массовой передачи знаний, умений, навыков молодому поколению, становится неконкурентоспособной в современных условиях. Акцент образовательной деятельности переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у студентов способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и связей.

Этим обусловлено распространение методов и технологий на основе исследовательской деятельности обучающихся [1, с. 39].

Система работы по организации исследовательской деятельности на занятиях по информатике включает в себя:

- *учебные занятия* (создание проблемных ситуаций, активизация познавательной деятельности студентов в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, построения гипотез; моделирование экспериментов, проведение опытов, наблюдений, дискуссий, творческие работы, использование игр, позволяющих активизировать исследовательскую деятельность, решения нестандартных задач по информатике)
- *внеклассную деятельность* (исследовательские и творческие проекты, участие студентов в олимпиадах,

конференциях, организация и проведение конкурсов, КВН по информатике).

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность студентов, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. То есть, работа студентов должна быть организована таким образом, чтобы им было интересно самим добывать знания. Но чаще, именно это вызывает серьезное затруднение у преподавателя. Погружаясь в педагогическую деятельность, наблюдая за изменениями в образовательных результатах студентов, необходимо понимать, что высокий уровень технической оснащенности учебных занятий по информатике и увлеченность педагога своей дисциплиной — это далеко не все условия, при котором студенты начинают сознательно проектировать самостоятельную познавательную деятельность.

Формирование исследовательских умений начинается еще в школьный период, когда ученики выполняют несложные лабораторные работы, решают творческие задачи, выполняют экспериментальные домашние задания исследовательского характера, занимаются проектной деятельностью, участвуют в различных конференциях, олимпиадах. Однако анализ показывает, что большинство первокурсников техникума обладают низким уровнем развития необходимых умений и навыков. Не секрет, что часть первокурсников средних профессиональных учреждений составляют не самые успешные выпускники школ. И большинство абитуриентов, поступающих в техникум, характеризуются несформированностью творческого мышления и потребности к творческой интеллектуальной деятельности. Они не умеют работать с книгой, выделять главное, правильно фиксировать прочитанное и т.д. Но при этом они имеют высокую мотивацию к исследовательской деятельности (поисковой активности), т.е. возникает необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и развитию исследовательских умений и навыков.

Конечно, не каждый студент обладает необходимыми качествами. Но исследованию, по мнению В.И. Качнева, «надо обучать так же, как и любому другому процессу труда» [7, с. 14].

Перед преподавателем профессионального образовательного учреждения стоит ответственная задача — подготовка специалиста, способного мыслить творчески, самостоятельно применять решения в трудных ситуациях, ориентироваться в информационном пространстве

Роль педагога в исследовательском обучении существенно отличается от той, что отводится ему в обучении традиционным, строящемся на основе преимущественного использования репродуктивных методов обучения. Если в традиционной образовательной практике основная функция педагога — трансляция информации, преподавание, то в исследовательском обучении эта функция отходит на второй план. Педагог из ментора превращается в консультанта и помощника начинающего исследователя. В условиях исследовательского обучения педагог для уча-

щегося — образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и жизни в целом [5, с. 221–222].

Считаем, что исследовательский подход в обучении сегодня реально приходит в образование. Именно через него педагог может дать студенту возможность развития, стремясь научить ребенка учиться, а не превращать его в устройство накопления информации.

Решение задачи введения в практику построения уроков информатики форм и методов, стимулирующих самообучаемость студентов его способность к обогащению мыслительной деятельности и рефлексии, возможно через вовлечение учащихся в активную управляемую самостоятельную деятельность. Правильно организованная деятельность студента на уроке должна давать ему некоторую неудовлетворенность достигнутым результатом, собственными знаниями, умениями и навыками; соответствующим образом подобранное задание для исследования на учебном занятии должно заинтересовать студента, будить его активность — все это будет способствовать активизации самостоятельной познавательной деятельности учащегося.

В основу определения самостоятельности познавательной деятельности правомерно положить следующие критерии:

1. Владение студентами не только знаниями, но и мета-знаниями, т.е. знаниями о знаниях — приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах.

2. Самостоятельно выработанные студентом способы учебной работы, в которых представлены усвоенные в

обучении приемы работы с материалом и результаты накопления собственного опыта.

3. Умение строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание в разных знаковых формах

Использование исследовательского подхода к обучению способствует формированию опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности студента, что является главнейшим атрибутом познавательной самостоятельности как качества личности.

Учитывая сказанное, можно сделать вывод: эффективным средством развития познавательной самостоятельности является специально организованная работа студентов, включающая в себя: использование нетрадиционных форм проведения учебных занятий с целью формирования у студентов исследовательских умений и навыков, умения осуществлять переносы знаний и способы действий в новую ситуацию; поэтапное, последовательное и комплексное включение учащихся в различные виды познавательной самостоятельности, в том числе, и исследовательскую деятельность.

Выстроенная таким образом организация образовательного процесса способствует развитию познавательной активности студентов, которая в свою очередь проявляется в:

- повышении интереса к дисциплине в целом,
- повышении качества успеваемости по информатике.

Элберд Хабберд писал: «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». Считаем, что исследовательский подход к обучению позволяет в полной мере реализовать именно эту цель.

Литература

1. Зюлин В.В., Картунова Т.А. Проектная учебно-исследовательская деятельность как способ формирования специальных компетенций у студентов [Текст]/В.В. Зюлин, Т.А. Картунова//Среднее профессиональное образование. 2010. — №9,. — с. 39–41.
2. Лебедева А.В. Роль исследовательского обучения в формировании познавательного интереса обучающихся [Текст]/А.В. Лебедева// Среднее профессиональное образование. 2010. — №3,. — с. 30–32.
3. Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России [Текст]/Л.Л. Любимов// Вопросы образования. 2007. — №4,. — с. 11–14.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология [Текст]/ А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. — СПб.: Питер, 1999. — с. 54–63.
5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие [Текст]/ А. И. Савенков. — М.:»Ось-89»,2006. — 480 с.
6. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников [Текст]/А.И. Савенков — М., 2004
7. Трошева Г.А. Формирование исследовательских умений у студентов профессионального лица [Текст] / Г.А. Трошева// Среднее профессиональное образование. 2009. — №10,. — с. 14–16.

Многомерная модель выпускника колледжа специальности «Гостиничный сервис»

Наумова Г.Р., аспирант

Институт развития образования (г.Екатеринбург)

Туристскому образованию в России, как и самой отрасли чуть более 15 лет. Но за этот период в сложившейся системе профессионального образования можно проследить наметившиеся противоречия. Одним из главных является соотношение ВУЗов и учреждений СПО и НПО, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов для индустрии гостеприимства.

Данные исследований, проведенных в 2008–2009 гг. Московским государственным институтом индустрии туризма, свидетельствуют о превалировании ВУЗов в подготовке специалистов в Москве: 108 ВУЗов, 52 учреждения СПО и 20 учреждений НПО [5, с. 43]. Количество выпускников СПО, качество подготовки которых не удовлетворяет работодателя, составляет ежегодно 25–30 %. Еще 25% специалистов выполняют работы, не требующие среднего профессионального образования. При этом общее количество специалистов, подготовленных в 52 образовательных учреждениях СПО г. Москвы для индустрии туризма, составляет в среднем около 20 % от требуемого объема. Аналогичная ситуация прослеживается в Екатеринбурге и Свердловской области, где подготовку специалистов для отрасли осуществляет 11 ВУЗов и 8 учреждений СПО и НПО.

В мировой практике напротив, именно сегмент начальной подготовки в туризме является самым емким, что оправдано спецификой отрасли, где доля специалистов с высшим образованием составляет менее 20% от всех занятых. Для отечественного гостиничного хозяйства свойственна повышенная доля сотрудников с высшим образованием в общем штате гостиничных предприятий. Часто даже горничные отелей имеют высшее образование. Это отнюдь не связано с престижностью гостиничных профессий. Скорее наоборот, данную тенденцию можно объяснить структурными перестройками на рынке труда, низким уровнем заработной платы в отдельных отраслях, а также невостребованностью специалистов в своей профессиональной области.

Современный работодатель предпочитает принять на работу в гостиницу специалиста с любым высшим образованием, затем обучить его основным функциям на рабочем месте (об этом свидетельствуют исследования, проведенные нами в 9 гостиницах г. Екатеринбурга в 2006–2009 гг.). Каковы причины такого явления? Чем выпускник любого ВУЗа более привлекателен для работодателя, чем выпускник со средним профессиональным образованием? Обозначим возможные причины. Привлекательными факторами выпускника ВУЗов являются возраст (21–22 года в отличие от 17–18 лет выпускника СПО), и более высокая степень сформированности общих (ключевых) компетенций, например, эффективно общаться с коллегами, клиентами, организовать рабочий процесс и т.п.

Особенности стандартов первого и второго поколения (ориентация на знания, умения и представления об особенностях деятельности гостиничных предприятий) не позволяли в полной мере формировать практические навыки и опыт выпускников, что значительно снижало их конкурентоспособность.

Переход к стандартам нового поколения, к компетентно-ориентированному обучению влечет за собой не только переосмысление целей, поиск оптимальных способов формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, но, в первую очередь, определение четких результатов подготовки. Компетентный подход подразумевает подготовку специалистов «от результата», от запросов работодателей; многими российскими и зарубежными авторами компетенция трактуется как категория «результата образования» [2]. В связи с этим актуальным становится создание многомерной модели выпускника специальности «Гостиничный сервис», позволяющей, с одной стороны, представить описание результата обучения, а с другой — решить педагогические вопросы интегрированного формирования общих и профессиональных компетенций.

В педагогических исследованиях последнего десятилетия было разработано несколько моделей, имеющих отношение к подготовке специалистов гостиничного сервиса. М.В. Курдаковой разработана структурно-функциональную модель подготовки специалиста гостиничного сервиса в рамках высшего учебного заведения [4]. Н.В. Корнейченко предложена модель конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса с учетом подготовки в колледже [3]. И.А. Абдуллиной представлена модель профессиональной подготовки специалистов среднего звена для гостиничного сервиса на основе анализа профессиональной деятельности работников отрасли [1]. Обозначенные модели разрабатывались исследователями в рамках государственных образовательных стандартов второго поколения и не отражают в полной мере требуемого конечного результата.

Необходимость построения модели профессиональной деятельности и личности специалиста диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, данная модель дает представление о целостном содержании профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, расщепленную в разных курсах.

Моделирование рассматривается в литературе как метод исследования объектов познания на их моделях; сам процесс моделирования представляет собой построение и изучение моделей реально существующих предметов и яв-

лений. Особо значение приобретает моделирование как метод познания в тех случаях, когда эмпирическая картина изучаемого явления неполная, не выявлена в деталях. Синтез имеющихся знаний о конкретном объекте и выявление наиболее важных для исследования его неизученных сторон — основное преимущество метода моделирования.

С гносеологической точки зрения модель — заместитель оригинала в познании, практике. Модель используется в случаях, когда требуется в удобной (наглядной) форме представить, изучить свойства исследуемого объекта. При этом учитывается, что модель и оригинал не тождественны, они лишь сходны. Иначе неизбежна абсолютизация, искажающая объективную картину и препятствующая достижению адекватного знания.

Отсутствие количественных теорий, которые адекватно отражали бы основные качественные аспекты исследуемых педагогических явлений, приводит к тому, что при исследовании педагогических явлений используются, как правило, описательные и объяснительные модели. Общие исходные принципы построения моделей и последовательность операций при их разработке предполагают:

- определение целей и конкретных задач моделирования;
- сбор и систематизацию информации, относящейся к сформулированным задачам, при этом достоверность и полнота исходной информации является необходимым условием построения обоснованной модели;
- выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления;
- построение модели исходя из задач, которые призвана решать данная модель.

Исследователи теоретических основ моделирования в профессиональном образовании (Н.Ф. Талызина, Л.Г. Семушина, Е.Э. Смирнова, А.Я. Савельев и др.) ограничивают следующие понятия: модель деятельности специалиста (модель профессиональной деятельности), модель выпускника (модель специалиста), модель подготовки специалиста (модель формирования специалиста). Логика построения моделей видится нам как последовательный взаимосвязанный процесс: модель профессиональной деятельности модель выпускника модель профессиональной подготовки специалиста. При этом модель специалиста представляет собой цель образования, по отношению к которой модель подготовки выступает как средство, направленное на реализацию цели.

Под «моделью выпускника» понимается характеристика существенных личных качеств, знаний, навыков, умений, необходимых выпускнику (молодому специалисту) для выполнения типовых задач в определенной области профессиональной деятельности после окончания учебного заведения [6, с. 78.]. Модель специалиста рассматривают как идеал, эталон сформированности личностных и профессиональных качеств. В ходе проведенного анализа теоретических основ моделирования считаем целесообразным разделить дефиниций «модель выпускника» и

«модель специалиста». Модель выпускника подразумевает необходимые и достаточные компоненты, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. При этом модель специалиста видится нам как более широкое понятие, содержащее характеристики в рамках профессиональной деятельности, скрепленные с практическим опытом, и потенциал профессионала. Профессионал — характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для характеристики человека как профессионала становятся «рефлексия» и «деятельностный способ существования». Профессионал самостоятельно, ориентируясь на существующие культурные образцы и нормы, создает свою деятельность и себя как профессионала.

В свернутом виде модели профессиональной деятельности и личности специалиста представлены в государственных образовательных стандартах. В ФГОС СПО по специальности 101101 «Гостиничный сервис» определено, что областью профессиональной деятельности выпускников является организация обслуживания в гостиницах, туристских комплексах и других средствах размещения. Объекты профессиональной деятельности выпускников:

- организация процесса предоставления услуг;
- запросы потребителей гостиничного продукта;
- процесс предоставления услуг;
- технологии формирования, продвижения и реализации гостиничного продукта;
- средства труда: оргтехника, правовые, нормативные и учетные документы;
- первичные трудовые коллективы.

Менеджер готовится к следующим видам деятельности (по базовой подготовке):

- Бронирование гостиничных услуг.
- Прием, размещение и выписка гостей.
- Организация обслуживания гостей в процессе проживания.
- Продажи гостиничного продукта.
- Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих (горничная, портье, администратор).

Анализ требований, предъявляемый отелями к персоналу гостиничных предприятий, а также принятые в HR-менеджменте правила построения моделей компетенций позволили сформировать трехступенчатую модель, в которой представлены три основные должности гостиницы с характеристиками (см. схему №1).

Деятельность горничной подразумевает операционно-исполнительский уровень, администратора — организационно-технологический уровень, менеджера — проектно-организационный уровень (см. таблицу №1), которые можно перенести в модель выпускника.

Последовательность освоения профессиональных компетенций по данной модели должна следовать логике «от простого к сложному». Только освоив операци-

		МЕНЕДЖЕР контактной службы
		Высокий уровень самоорганизации
		Внимательность
ГОРНИЧНАЯ	АДМИНИСТРАТОР	Высокий уровень стрессоустойчивости
	Вежливость	Высокий уровень ответственности
	Доброжелательность	Дикция, приятный голос
	Приятные манеры, этикет	
	Свободное владение иностранным языком	
	Компетентность в разных вопросах (знание города, проводимых мероприятий)	
	Психологическая устойчивость в стрессовой ситуации	
Коммуникативные навыки		
Опрятность		
Аккуратность		
Этикет		
Хорошая физическая форма		
Профессиональные компетенции	Профессиональные компетенции	Профессиональные компетенции
Базовые знания и умения	Базовые знания и умения	Базовые знания и умения

Схема 1. Основные требования, предъявляемые к персоналу гостиниц

онно-исполнительский уровень, обучающийся может переходить к организационно-технологическому уровню и далее. Многовековой опыт индустрии гостеприимства, основанная на нем деятельность зарубежных гостиничных школ демонстрируют, что именно поэтапное освоение специальности от низовых должностей является наиболее эффективной моделью подготовки.

Основным критерием оптимальности профессиональной подготовки студентов колледжа мы считаем достижение каждым студентом максимально возможного для него уровня профессиональной компетентности в условиях нормативного использования учебного времени. Данный подход позволяет формировать индивидуальные

траектории обучения студентов, так как на первом этапе обучения возможно выявление имеющегося потенциала обучающихся, отсеив тех, кто не сможет реализовать себя в сфере гостеприимства.

В обобщенном виде модель выпускника специальности «Гостиничный сервис» представляет собой трехмерный конструкт, включает в себя три компонента: когнитивный, технологический и личностный (схема №2). Проявление этих компонентов видится нам на трех рассмотренных выше уровнях. Каждый последующий уровень базируется на предшествующих.

В идеале формирование компонентов должно происходить равномерно в трех обозначенных направлениях.

Таблица 1

Связь уровней и показателей деятельности персонала гостиницы и действий выпускника

Уровень деятельности	Показатели	Действия выпускника
Операционно-исполнительский	Выполнение заданий по образцу относительно простых объектов деятельности Минимальный объем знаний, обеспечивающий освоение конкретного вида профессиональной деятельности	Выполняет различные виды уборки номеров в соответствии со стандартами гостиницы Предоставляет дополнительные услуги гостям в номерном фонде
Организационно-технологический	Самостоятельная профессиональная деятельность относительно широкого диапазона изменяющихся объектов деятельности Оптимальный и /или расширенный объем специальных знаний	Принимает заказ от потребителей и оформляет его. Бронирует и ведет документацию. Информирует потребителя о бронировании. Принимает, регистрирует и размещает гостей. Предоставляет гостю информацию о гостиничных услугах. Принимает участие в заключении договоров об оказании гостиничных услуг. Обеспечивает выполнение договоров об оказании гостиничных услуг. Производит расчеты с гостями, организует отъезд и проводы гостей. Координирует процесс ночного аудита и передачи дел по окончании смены.
Проектно-организационный	Самостоятельная профессиональная деятельность в рамках деятельности структурного подразделения относительно заданной организации и изменяющейся технологии процесса обслуживания. Расширенный диапазон знаний из разных областей	Организует и контролирует работу обслуживающего и технического персонала хозяйственной службы при предоставлении услуги размещения, дополнительных услуг, уборке номеров и служебных помещений. Организует работу по предоставлению услуги питания в номерах (room-service). Ведет учет оборудования и инвентаря гостиницы. Создает условия для обеспечения сохранности вещей и ценностей проживающих. Выявляет спрос на гостиничные услуги. Формирует спрос и стимулирует сбыт. Оценивает конкурентоспособность оказываемых гостиничных услуг. Принимает участие в разработке комплекса маркетинга. Ставит цели, мотивирует деятельность подчиненных, организует и контролирует их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий

Нередко в педагогической практике можно встретить перекосы в одном или двух направлениях. Например, преобладание теоретической подготовки над практической и недостаточность развития личных качеств (как правило, студенты дневного отделения) или, наоборот, достаточное владение технологическими компонентами в виду практического опыта в гостинице и минимальные знания (студенты заочной формы обучения). Предложенная модель позволит в процессе профессиональной подготовки своевременно выявлять и корректировать отклонения.

Диагностика групп компонентов производится по конкретным признакам проявления действий выпускника. На

каждое действие считаем оптимальным выделение от 3 до 5 критериев. Оптимальным вариантом шкалирования при диагностике может являться трехступенчатая шкала: 0 — критерий не проявился; 1 — критерий проявился частично; 2 — критерий проявился в полном объеме. Сумма полученных баллов далее соотносится с уровнями и выкладывается на оси координат. Графический результат позволяет наглядно увидеть достигнутый студентом уровень освоения, несоответствие отдельных компонентов, имеющийся потенциал для перехода на более высокий уровень.

Рассмотренный вариант многомерной модели выпускника колледжа по специальности «Гостиничный сервис» в

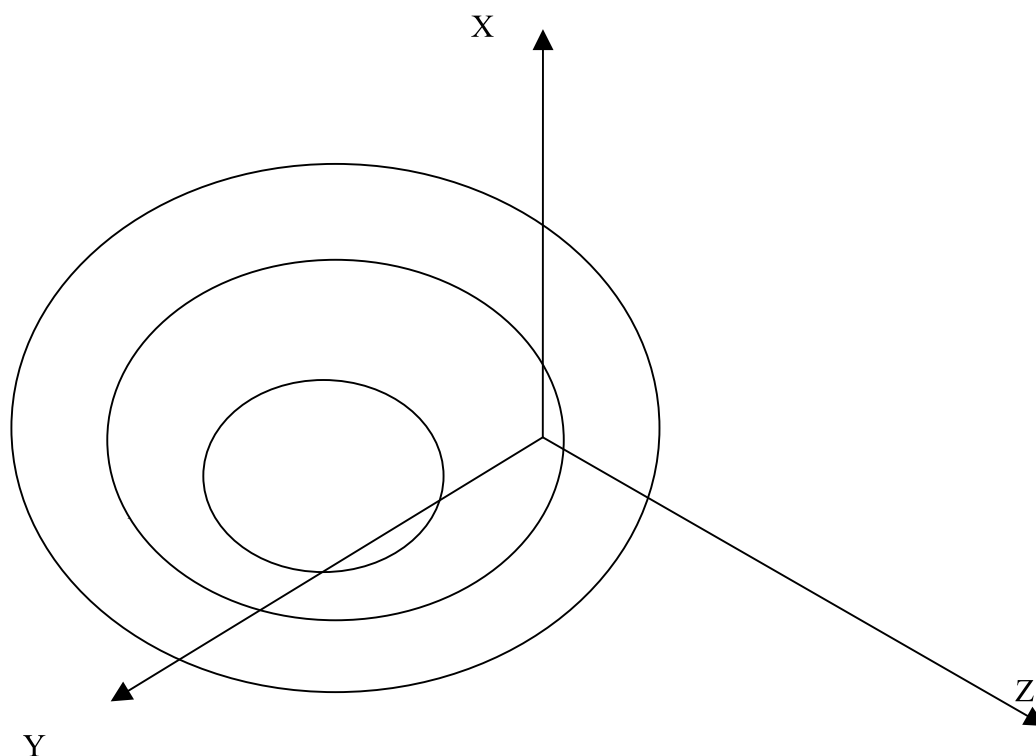


Схема №2. Трехмерная модель выпускника специальности «Гостиничный сервис»

Ось X – личностные компоненты (качества, тип темперамента);

Ось Y – когнитивные компоненты (основные понятия, знания);

Ось Z – технологические компоненты (умения, практический опыт)

значительной мере формализован, несет в себе наиболее существенные обобщенные признаки. Использование

данной модели позволит решить часть проблем, касающихся качества подготовки специалистов гостеприимства.

Литература

1. Абдуллина, И.А. Комплексное учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов для гостиничного сервиса в ССУЗ [Текст] : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Абдуллина Илюся Абдулловна. — Казань: Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2006. — 223 с.
2. Компетентностно-ориентированное образование: основные понятия и категории [Текст]: справочно-информационное пособие / М.Л. Вайнштейн, О.В. Гайнанова, Т.А. Корчак — Екатеринбург: ГОУ ДПО «ИРРО», 2008. — 156 с.
3. Корнейченко, Н.В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук /Н. В. Корнейченко. — Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2008. — 23 с.
4. Курдакова, М.В. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук /М.В. Курдакова — Екатеринбург : Изд. Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. — 22с.
5. Полевая, М. Качественный персонал — не роскошь. Проблемы подготовки специалистов для столичной индустрии туризма [Текст] / М. Полевая // Управление персоналом. — 2010. — №4. — с. 42–45.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х тт. [Текст] / Под. ред. С.Я. Батышева. — М.: Рос. академия образования, Ассоциация «Профессиональное образование», 1998, 1999. — Т.2.

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации в условиях ССУЗов

Севастова Т.Н., соискатель

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Научный руководитель – Арламов А.А., кандидат педагогических наук, доцент,

This article is devoted to the problem of professional socialization.

В современных социально-экономических условиях функционирования российского общества качественно новые характеристики приобрел процесс профессиональной социализации студенческой молодежи.

Проблема профессиональной социализации впервые рассматривается социологами на рубеже XIX и XX веков в основе общей теории социализации. В 20 – 30х годах XX века исследуется в рамках структурно – функционального подхода. Значительный вклад в развитие теории профессиональной социализации внесли Т. Парсонс и П. Сорокин. Позже Нейл Смелзер занимался изучением социализации личности, используя структурно – функциональный подход. Научные труды П. Бло, О. Данкен, Э. Джексона, С. Липсет, Г. Крокет были посвящены исследованию феномена социально-профессиональной мобильности.

К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.А. Рыбников, В.М. Фармаковский и др. обсуждали проблемы трудового и нравственного воспитания, развития у подростков общих основ трудоспособности, формирования их готовности к трудовой жизни, выбору профессий, а также формирования деловых способностей и волевых качеств.

Свой вклад в развитие теории профессиональной социализации внесли отечественные ученые, изучающие особенности планирования жизненной перспективы и формирование представлений о профессиональном будущем (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Чередниченко, В.К. Шаповалов, М.Х. Титма, М.Р. Радовель и др.). В.Ф. Сафин, Е.И. Головаха, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Е.А. Климов и др. рассматривали профессиональную социализацию как неотъемлемую часть жизненного самоопределения. В.А. Нечаев занимался вопросами институционализации и сущности профессионального образования и его роли в процессе социализации молодежи. В работах С.М. Богословского, Е.М. Дементьева, Ф.Ф. Эрисмана и др. широко освещены вопросы профессионального развития личности и трудовой деятельности человека. В настоящее время проблема профессиональной социализации, становления и развития личности профессионала активно исследуются Е.А. Климовым, Н.А. Перинской, А.К. Марковой, О.В. Ромашовым, С.В. Новиковым, В.Д. Шадриковым.

На процесс социализации личности оказывают влияние социальные институты. Прежде всего, это институт профессионального образования. Профессиональная со-

циализация обусловлена тем, что именно через профессиональное образование и производственную деятельность происходит передача ранее накопленного опыта и воспроизводства на практике трудовых отношений.

Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации учащейся молодежи направлено на содействие в выявлении профессиональных интересов и склонностей, определение реальных возможностей в овладении выбранной профессии или специальности, построение профессиональных перспектив, вхождение в новый учебный и трудовой коллективы, закрепляемость выпускников на производстве. Поиск педагогических вариантов работы, создания непрерывной деятельности, направленной на функционирующую социально-профессиональную адаптацию учащихся, подготовку их к самостоятельной трудовой деятельности, готовность к социальному и производственному общению, требует наглядно обоснованных педагогических условий ее организации, объективного анализа роли основных участников данной работы, определения критериев ее эффективности. Проводимое мною исследование ориентировано на решение актуальной задачи по организации педагогического сопровождения профессиональной социализации будущего конкурентоспособного специалиста.

Предметом исследования является система педагогического руководства по освоению профессиональной социализации. Цель – обосновать и разработать условия, обеспечивающие успешное освоение профессиональной социализации. Мною была выдвинута гипотеза, что результаты профессиональной социализации зависят от деятельности средне – специального учебного заведения (обучение и предоставление условий для внеучебной занятости).

Подготовка будущего специалиста в средне-специальном учебном заведении сводится не только к получению профессиональных знаний, но и к подготовке работать в профессиональной группе.

Профессиональная группа – это совокупность работников, связанных единым производственным, управленческим процессом, близкими по содержанию управленческими ролями имеющих свои собственные групповые интересы и ценности. [5, с. 90]

Профессиональная группа представляет собой профессиональное сообщество. Как и любая группа, она характеризуется ценностными ориентациями и в целом группа рассматривается как социальный институт, ко-

торый характеризуется ценностными ориентациями, профессиональной культурой, характером производственных отношений, готовностью решения инновационных задач.

Основными ценностно-нормативными элементами структуры группы являются потребности, ценности, нормы [1]. Применительно к трудовой организации ценности реализуются в разной степени в зависимости от условий и организации трудового процесса. У разных работников, социальных групп в трудовой организации могут быть разные ориентации [5, с. 109–110]. Статусно-ролевые элементы представлены статусами и ролями, которые характеризуют место, занимаемое членами группы в формальной и неформальной структуре отношений.

Хорошие традиции, общие ценности, нормы, обычаи и т.д. позволяют установить нормально — психологический климат в коллективе, сближают цели работника с целями организации. [5, с. 96]

Рядом научных исследований доказывается, что на новом месте работы определенное количество времени затрачивается на адаптацию к новым условиям и организации труда, а это сказывается на результативности труда. Чем выше образовательный и культурный уровень работника, тем выше его эффективность и качество труда.

Межличностные отношения. Члены производственной группы вынуждены взаимодействовать друг с другом независимо от их стремлений и желаний. В процессе взаимодействия между ними формируются групповые социально — психологические феномены, которые являются духовными регуляторами социальной жизни и влияют на эффективности их деятельности. К ним относятся цели, нормы, потребности и ценности. Неформальные отношения строятся на основе элементов группового сплочения и совместимости. К таковым относятся: взаимопомощь и поддержка, доверительные отношения. Человек принимает ценностно-ориентационное единство группы (если оно существует), если его нет, то человек транслирует сложившиеся ценности той референтной группы.

В 2002 году была предпринята попытка кардинального обновления стандартов образования на новых основаниях, сочетающих культурологический и «компетентностный» подходы к содержанию образования.

Компетентностный подход — это приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Для достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. [2]

Следует отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция».

Компетентность — это готовность и способность молодых людей нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Для этого усилия всей системы образования и каждого педагога в отдельности должны быть нацелены на развитие у

учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации, на формирование у них умения отстаивать свои права, опираясь на знание основополагающих правовых норм и используя возможности правовой системы государства. Необходимо воспитывать у них готовность к сотрудничеству, развивать способность к созидательной деятельности, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников, а компетентность — как обладание человеком соответствующей компетенцией. Автор выделяет следующие компетенции: *ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личностного самосовершенствования.*

Применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально — профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессиональной успешной личности. [4]

Формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах.

Проводя различия данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция — это компетентность в действии. [6]. При этом для психологического анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как *усвоение* (знаний, навыков, умений) и *применение* (имеющее отношение к выполнению деятельности). [3]

Проведенное мною исследование этой проблемы позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека. В таком понимании социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решению нестандартных задач и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека.

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе Краснодарского межрегионального монтажного техникума, в котором принимали участие 150 студентов 4 курса. Была разработана рабочая программа и проведен факультативный курс «Профессиональная со-

циализация будущего техника», рассчитанный на 20 академических часов. *Цель курса* — формирование у студентов знаний и умений профессионального саморазвития как ключевой компетенции будущего конкурентоспособного специалиста.

Основные задачи изучения курса состоят в формировании у студентов: ценностных ориентиров избранной профессии системы знаний о поведении личности в организации, мотивации и результативности организации, групповом поведении в организации; теоретических и практических основ профессиональной социализации; опыта профессионального саморазвития.

Ведущая идея — освоение будущим специалистом опыта профессионального развития как средства его дальнейшей социализации в производственном коллективе. Состав курса: теоретические основы ценностных и рациональных аспектов профессионального саморазвития, что значимо и для студентов для осмысления путей дальнейшего профессионального роста и вхождения в производственный коллектив, и для педагогов как основание разработки способов его актуализации и стимулирования в

процессе обучения; практикум по деятельностному освоению компетенций профессионального саморазвития, который направлен на формирование, который необходим будет ему в его дальнейшем профессиональном становлении.

Факультативный курс составлен в модульном варианте. В модуле 1 развиваются компетенции конкурентоспособного специалиста, имеющие «теоретическое основание» (знание как основа конструирования специальных действий). В Модуле 2 развиваются компетенции, имеющие «аксиологическое основание» (ценностное отношение к человеку). В Модуле 3 развиваются компетенции, имеющие «праксеологическое основание» (умение как алгоритм рационального действия).

По окончании факультативного курса студентами был написан тест «Экспертная оценка социально — профессиональных компетенций» (Э.Ф. Зеер). Результаты теста показали, что студенты успешно усвоили программу курса и обладают необходимыми знаниями, которые они смогут проецировать в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Давыдова Н.С. Автореферат дисс. Социальные особенности эффективной деятельности малых форм производственных организаций. М., 2008
2. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. 2000. № 3.
3. Зеер Э.Ф. Психолого — дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. М., 2005
5. Ромашов О.В. Социология труда и экономическая социология: учебник / О.В. Ромашов — М., 2007, с. 90
6. Хуторской А.В. В общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002

Использование технологии ТОГИС при изучении славянской культуры на занятиях по народному художественному творчеству в колледже культуры

Терентьева О.Г., кандидат педагогических наук, доцент; Терентьев А.А., аспирант
Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета

В статье раскрываются возможности технологии ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе) с применением фреймов и структурно-логических схем при изучении студентами колледжа культуры дисциплины «Народное художественное творчество».

Ключевые слова: Технология ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), фрейм, таблица, опорная схема, структурно-логическая схема, обобщение, структурно-логическая схема, мотив, интерес, учебная задача, культурный образец, интернет-сайт, тестирование, игра.

Преподавание НХТ (народного художественного творчества) сопряжено с рядом трудностей, связанных и с уровнем общей грамотности, и с переоценкой студентами своих возможностей запоминания и воспроизведения информации (которая кажется на первый взгляд знакомой), и с отсутствием широкого выбора учебников, в том числе

и электронных. Недостаток специальной литературы частично компенсируется наличием популярной и научно-популярной книги.

В методической литературе часто встречается положение о повышении интереса к обучению русскому языку и поднимается вопрос о роли интереса в обучении. Спра-

ведливо считается, что от интереса к предмету изучения зависит усвоение и запоминание учебного материала. Но необходимо также выяснять, чем определяется интерес, то есть какими внешними или внутренними процессами он порождается.

А.Н. Леонтьев полагает: «...сделать что-нибудь интересным — это значит: 1) сделать действенным или создать вновь определенный мотив и 2) сделать искомым и соответствующими цели. Иначе говоря, для того, чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно целой системы промежуточных и «окольных» целей) в том или ином предметном содержании». [1]

Создать мотив при изучении народного художественного творчества могут, во-первых, содержание учебного материала, во-вторых, творческие действия, связанные с усвоением, переработкой информации и применения знаний, что собственно активизирует мыслительные процессы, и, в-третьих, эмоциональный настрой учащегося на успех в решении задачи.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача найти рациональные способы успешной учебной деятельности при освоении традиционной культуры. Интересна в данной ситуации технология ТОГИС — технология образования в глобальном информационном сообществе, автором которой является доктор педагогических наук Гусев Вячеслав Валерьянович. Типовая структура блока уроков, методов и организационных форм обучения и систематизация учебных задач обеспечивает создание уже зарекомендовавших себя в педагогике неких фреймов. Понятие *фрейм* в психологии трактуется как «рамка, обрамление — установление контекста, границ рассмотрения чего-либо». [2]

Исследователь Колодочка Т.Н. замечает: «Под фреймом в дидактике мы понимаем периодически повторяющийся способ организации учебного материала (фрейм как концепт) и учебного времени (фрейм как сценарий) для дисциплин, теоретический материал которых подвергается сгущению и имеет универсальную каркасную структуру». [3]

Фреймовый учебный материал в таком случае будет представлять собой систему тренажёров, опорных конспектов, алгоритмов, схем, таблиц, т.е. систему всевозможных способов свёртывания информации, что и ведёт к рационализации процесса обучения.

Технология ТОГИС даёт возможность переработать студенту различную информацию: как из книг; из разработок, выполненных преподавателем, так и из ИНТЕРНЕТа. Следовательно, во-первых, увеличиваются шансы обучаемых ознакомиться с множеством источников и избрать более приемлемый. Во-вторых, создаются условия для сотрудничества: преподаватель репрезентирует учебный материал для студентов, который, на его взгляд, является исчерпывающим. Для обучаемых адаптированная таким образом

учебная информация является вектором для дальнейшей деятельности. В-третьих, в ходе такой работы происходит приучение к самостоятельности в обучении.

Макет учебной задачи, предлагаемый для школьников и пригодный для студентов колледжа, следующий [4]:

- Имя задачи
- Автор
- Предмет
- Класс
- Тема
- Профиль
- Уровень
- Текст задачи
- Возможные информационные источники
- Культурный образец

В качестве культурных образцов могут служить не только высказывания известных греческих путешественников, историков и результаты специальных исследований отечественных учёных, но и карты расселения славян; карты, отражающие распространение славянской мифологии; а также картины, рисунки художников (даже жанра фэнтези), современные фотографии неоязычников и т.д. (Возможности ИНТЕРНЕТа позволяют найти необходимый наглядный материал.).

Итогом такой поисковой деятельности должно стать либо заполнение таблицы, в которой обозначены основные, повторяющиеся из урока в урок культурные концепты (таблицы 1 и 2).

В современной педагогике изучается и потенциал тестирования. На занятиях по НХТ введение тестовых материалов будет способствовать, скорее, освоению особенностей русской (или иной) культуры, нежели проверке знаний, хотя это тоже актуально:

ТЕСТОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ

1. Задание

Соответствие Бога и его функции

Дажьбог	Бог Солнца
Сварог	Бог неба
Род	Прародитель славян
Дид-Ладо	Верховный владыка Солнца и Неба

2. Задание

Другое имя Бога неба Сварога ...

Правильные варианты ответа: Стрибог.

3. Задание

«Пресветлый Ирий» — это...

- ☐ капище Бога Солнца
- ☒ жилище богов
- ☐ потусторонний мир
- ☐ граница между светом и тьмой

4. Задание

Занятия Дев-Рожаниц — ...

- ☐ одна предсказывает судьбу, другая делает подарки
- ☒ одна меряет нить жизни, другая — отрезает
- ☐ одна моет новорождённого, другая — пеленает
- ☐ одна молится за новорождённого, другая делает подарки

Таблица 1

Обрядовые песни

Название песни	Цель исполнения	Темы, мотивы	Герои	Тропы

Таблица 2

Календарные циклы

Название праздника/ время	Славянский Бог	Сакральный смысл	Христианский аналог
Зимний цикл: КОЛЯДКИ (СВЯТКИ) 24.12/24.02 (сичень/лютень) 6.01–8.01 по новому стилю	КОЛЯДА — бог мира и сопутствующего ему блаженства	Праздник зимнего солнцеворота значил обновление и обустройство мира. Основной обрядовой идеей выступает выпроваживание старого и установление нового миропорядка при помощи ритуальных действий	РОЖДЕСТВО ХРИСТОВО, СВЯТКИ

5. Задание

Богиня ... отвечает и за пражу, и за урожай

Правильные варианты ответа: Макошь; Мокошь;

Макош; Мокош

6. Задание

Камень, дающий исцеление всему живому, — ...

☒ Алатырь

☐ Алмаз

☐ Яхонт

☐ Агат

7. Задание

Сулица — это ...

☒ копьё, предназначенное для рукопашного боя

☐ обещание и последующий обман

☐ схватка насмерть

☐ копьё, не предназначенное для рукопашного боя

8. Задание

Три сакральных мира славян:

1: Правь

2: Явь

3: Навь

9. Задание

Служители языческих культов в культуре древних славян

☐ жрецы

☐ монахи

☐ послушники

☒ волхвы

10. Задание

Религиозные верования, характеризующиеся обожествлением сил природы —

☐ пантеизм

☐ монотеизм

☒ язычество

☐ фетишизм

Следует заметить, что технология ТОГИС будет работать и когда учащиеся сами создают фреймы, тесты и в пределах заготовок педагога.

Ещё одним испытанным средством являются опорные схемы или структурно-логические схемы. Опорные схемы являются одним из способов кодирования информации. Вся информация представляется в свернутом виде на основе ключевых слов, имеющих логические связи. Причём опорная схема как любой сигнал должна быть понятна каждому, то есть её символические обозначения узнаваемы и просты.

Как видим, данное определение выделяет важную особенность схемы — обобщение. Способность систематизировать, свести к общему началу и определяет рациональность опорной схемы. Именно через обобщение фактов происходит процесс понимания и запоминания.

На принципе обобщения основаны и таблицы. Возможности изображения многосторонних связей в таблице ограничены, тогда как схема выгодна пространственно. Она способна охватить большое количество связей и взаимодействий, то есть представляет собой как бы саму мысль или ее развитие. Следовательно, схема является наглядным отражением человеческой мысли, как думанье «С пером в руке». [5]

«Зафиксированная» таким образом мысль способна к различным трансформациям и моделированию. Схема может увеличивать или сокращать объем информации, обнаруживать стойкие и нестойкие связи, пересекаться с другими схемами и, наконец, она способна аккумулировать информацию. В связи с этим В.В. Давыдов замечает, что всеобщую, генетическую связь «необходимо воспроизвести в особых предметных графических и знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» [6]

То есть ученый выделяет еще одно свойство схемы — абстрактность.

Но, как отмечает Менчинская Н.А., опорой формирующегося понятия выступает схема, «объединяющая в себе черты и конкретного и абстрактного ... так как схема свободна от предметных деталей..., и в то же время она пространственно — наглядна» [7]

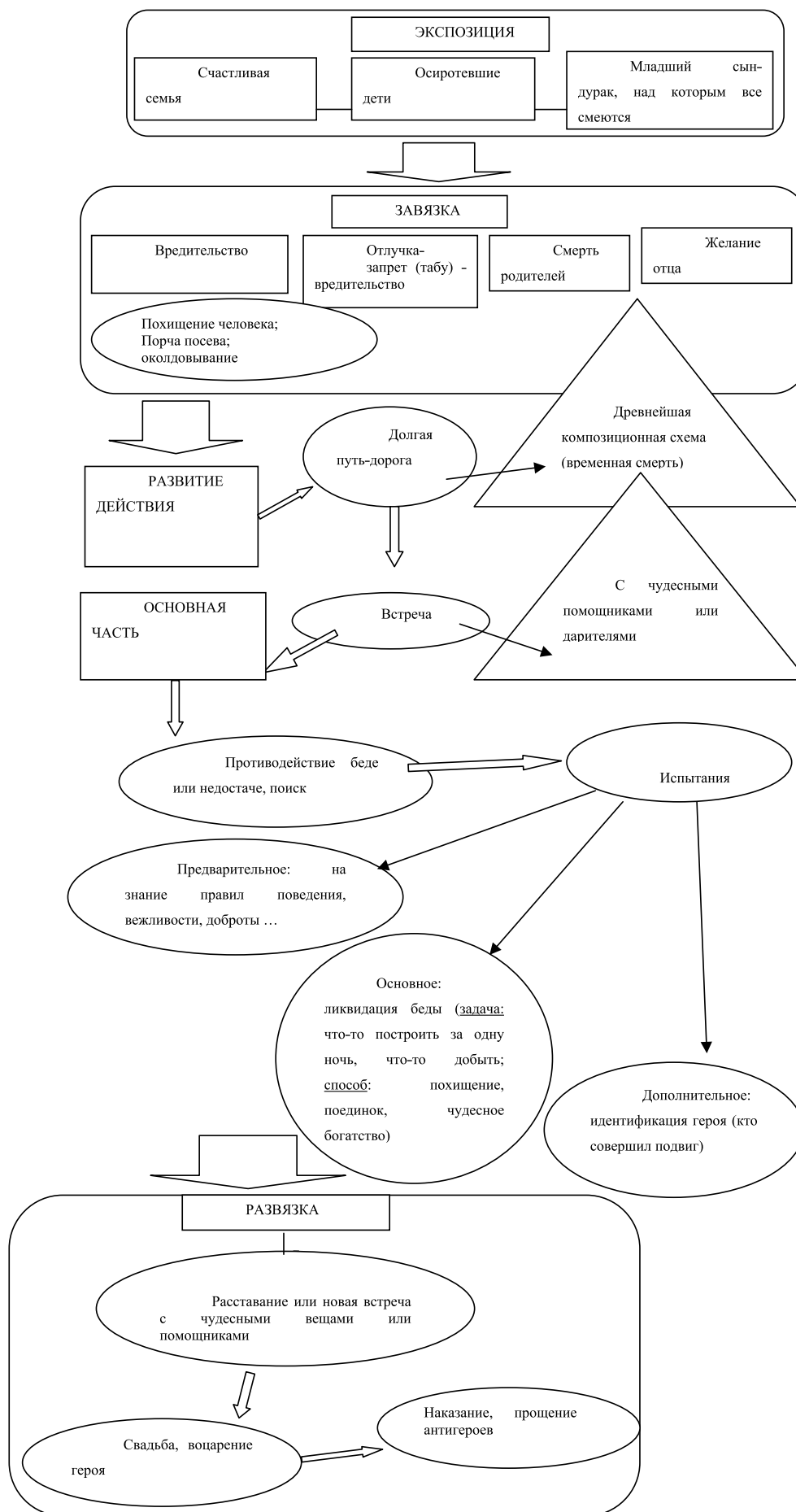


Рис. 1.
(Схема составлена по работам П.Я. Проппа [8, 9])

Иначе говоря, схема может быть представлена и как средство наглядности, способствующее лучшему, экономному запоминанию учебного материала. Тем более что долговременная память способна сохранять модели и схемы.

Всякое обобщение предполагает сцепление между собой фактов информации: предшествующих — с последующими, знакомых — с новыми. В результате обобщения возникает некое единство, части которого прочно связаны между собой. Эта связь может быть различного характера, но формируется она не случайно. Информация в долговременной памяти на основе обобщений упорядочена и структурирована.

Так, например, с помощью опорной структурно-логической схемы можно рассмотреть особенности композиции волшебной сказки (рис. 1).

Возможности технологии образования в глобальном информационном сообществе содействуют освоению сети интернет для целей обучения. Безусловно, учебные книги и монографии известных учёных не исключаются из процесса усвоения культурологических знаний. При таком подходе учебные задачи могут решаться студентами в разных формах, в том числе и игровых:

Задание 1. Определите и воспроизведите элементы древних обрядов славяно-русского язычества (с комментированием).



Рисунок 1 [10]



Рисунок 2 [11]



Рисунок 3 [12]

Учащиеся могут выполнять такие задания, разделяясь на группы, создавая тем самым творческие коллективы, в которых деятельность студентов будет выглядеть как взаимообучение.

Предлагаемые способы работы по изучению народного художественного творчества при помощи ТОГИС, фреймов, тестов, таблиц, игры, структурно-логических схем позволяют построить процесс обучения интересно, активно, живо; используя различные источники информации и с освоением неоднородных путей переработки учебного материала.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах./ А.Н.Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — с. 376
2. Коледа, с. Моделирование бессознательного./ с. Коледа. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. — с. 216
3. Колодочка, Т.Н. Фреймовое обучение. / Т.Н.Колодочка // Школьные технологии. — 2005. — №1. — с. 140
4. Ботина, Т.В. Задача о русском классицизме//Педагогические технологии. — №3, 2003. — с. 137
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах./А.Н.Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — с. 258)
6. Давыдов В.В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении / В кн.: Виды обобщения в обучении. / В.В.Давыдов. — М., 1972. — с. 398)
7. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения./ В кн. Исследования мышления в советской психологии./ Н.А.Менчинская/ — Изд-во «Наука» М., 1966. — .-С.371)
8. Пропп, В.Я. Русская сказка./ В.Я.Пропп.-М., 2005. — 384с.
9. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки./ В.Я.Пропп.-М., 2007. — 332с.
10. [http:// images.yandex.ru](http://images.yandex.ru)
11. <http:// images.yandex.ru>
12. <http:// druidgor.narod.ru>

Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности

Черепанова Л.Г., заместитель директора по воспитательной работе
Петровск-Забайкальское медицинское училище (техникум) (Забайкальский край)

Личность это общественный индивид, поэтому в характеристиках личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека. В своих работах И.С. Кон подчеркивал ведущее значение понятия «личность» среди других определений человека «понятие личности обозначает целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций (ролей)... Личность социальна, поскольку все ее роли и ее самосознание — продукт общественного развития».

Сегодня уже не у кого не вызывает сомнение что личность бесспорно является субъектом исторического процесса. Субъект, по определению В.А. Петровского, сам является — «причина себя». «Субъектность позволяет представить человека как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития — даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразования». Особенно если это молодой человек и ли девушка находящийся в возрастном периоде юность. Остановимся более подробно на данном возрастном периоде.

В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. В среднем большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16—17 лет, когда приобретает первичная социализация. Верхним пределом называются 24—25 лет, на который приходится завершение социализации, т.е. усвоение профессиональных, семейных, культурных функций. Понятно, что готовность к выполнению данных функций будет зависеть от конкретных общественно-исторических условий, следовательно, возрастные границы будут колебаться. Кроме того, следует учитывать, что физическое и социальное созревание у разных людей происходит неравномерно, поэтому можно говорить лишь об условном установлении хронологических границ юности.

Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода. Биогенетические теории полагают, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальные стороны развития, и рассматривают юность, прежде всего как этап развития организма, характеризующийся мощным ростом различных способностей и функций и достижениями наивысшего уровня.

Психоаналитические теории (З. Фрейд, А. Фрейд) видят в юности определенный этап психосексуального

развития, когда приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован. В противоположность психоанализу, Э. Шпрингер считал, что в юности происходит вращение индивида в культуру, «в объективный и нормативный дух данной эпохи».

В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.).

Социологические теории юности рассматривают ее, прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества.

Психологические теории придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления. [9, с. 263]

Данный возрастной период чрезвычайно интересен. Самыми важным новообразованием молодости можно считать достижение социальной зрелости. «Юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического, в частности полового, созревания, а с другой — достижение социальной зрелости, отмечает в своей книге «Психология юности» И.С. Кон.

Поскольку в период юности человек впервые непосредственно вступает в контакт с обществом, то, главной задачей его становится решение социальных задач: приобретение профессии, определенного социального статуса, создание семьи. Под достижением социальной зрелости нужно понимать, с одной стороны, возможность выполнения социальных обязанностей, с другой — принятие ответственности за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя. Для достижения социальной зрелости молодому человеку нужно разрешить проблему личностного самоопределения. В современной психологической литературе наиболее последовательно подход к личностному самоопределению предложен М.Р. Гинзбургом. Самоопределение по Гинзбургу, предполагает активное определение своей позиции относительно общественно выбранной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования.

Социальная ситуация развития заключается в том что в юности происходит расширение временного горизонта — будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь

может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив — «аффективный центр» жизни юноши.

Ведущей деятельностью в юности в психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева признается учебно-профессиональная деятельность. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте основные виды деятельности определяются как труд и учение. Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности.

Известный американский психолог Эрик Эриксон отмечал, что юношеский возраст, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределений. Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность — это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни» [11, с 298].

Развитию самосознания и личности отводил в юности центральную роль Л.С. Выготский. По утверждению Б.Г. Ананьева юношеский возраст является сенситивным для развития основных социогенных потенций человека.

Надо отметить, что начиная с юношеского возраста, Д.Б. Бромлей характеризует развитие определенными сдвигами личности, ее статуса, ролей, позиций в обществе и именно этот подход отличает ее классификацию от других. Решающее значение имеет переход от зависимости (экономической, правовой, нравственной) к независимости от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, тот факт социальной статистики, что как раз в эти годы имеет место «пик» антисоциального поведения.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, что в данном возрастном периоде начинается рефлексия собственного жизненного пути, стремления к самореализации, что обостряет потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции, обуславливая появление нового поворотного узлового рубежа социального движения — «я и общество». Наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта.

У Л.И. Божович в описании юношеского возраста главное внимание сосредоточено на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. Решающее значение придается динамике «внутренней позиции» формирующейся личности.

Исследователь в области возрастной психологии Шеповаленко И.В. отмечала, что в юности вырабатываются

ценностные ориентации (научнотеоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни.

Как отмечает Белкин А.С., что основным в этом возрасте становится поиск смысла жизни, по существу ответ на вопрос: «Для чего я живу?».

Психолог Л.Д. Столяренко определяет юношеский возраст как этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности, дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными. Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я».

Важный и ответственный период жизни человека период, когда вчерашний зависимый ребенок становится взрослым самостоятельным человеком, социально зрелым, строящим и самостоятельно осуществляющим свои жизненные планы.

В этот период времени, обучаясь в том или ином профессиональном учебном заведении юноша, здесь мы опираемся больше на принадлежность к возрастному периоду, может включиться в волонтерскую деятельность. Далее, мы постараемся рассмотреть, насколько волонтерская деятельность в данном возрасте будет способствовать личностному развитию юноши.

Включение личности в обширное поле добровольческой деятельности приводит к позитивным изменениям мировоззренческих позиций, изменению коммуникативного сознания, что приводит к таким личностным новообразованиям как социальная и интеллектуальная активность, социальная компетентность и умение действовать в нестандартных жизненных ситуациях отмечают многие авторы.

Парадокс добровольческой деятельности состоит в том, что, внося изменения в социальное окружение, человек изменяется сам. Предметом изменений в добровольческой деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Самое главное в добровольческой деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя.

Добровольческая деятельность и подготовка к ней создает оптимальные условия для развития и совершенствования личности добровольца. «Всеобщая декларация добровольцев» определяет добровольчество как активное участие гражданина в жизни общества, способствующее самосовершенствованию и реализации основных человеческих потребностей. Она формирует лидерские навыки, позволяет занять активную жизненную позицию, которая необычайна, полезна для молодых людей: она представ-

ляет собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых решений.

В своих работах А.Ф. Лазурский отмечал, что «альтруизм в том или ином виде предоставляется формой и средством, и показателем наилучшей гармонии между личностью и средой». Деятельность волонтеров в значительной степени регламентируется высшими ценностными установками и принципами. Это не просто оказание помощи одними гражданами другим, а уже изменения ценностных ориентаций, в частности, переход от принципа «иметь больше вещей» к принципу «активной жизненной позиции в обществе» [6].

Важность общественной деятельности подчеркивал в свое время В.М.Бехтерев. В своей статье «Личность и условия ее развития и здоровья» он писал: «Важным фактором, приводящим к недостаточному развитию личности, является отсутствие общественной деятельности. Где нет общественной деятельности, там нет и полного развития личности. Без общественной деятельности личность останавливается на известной ступени своего развития, представляясь более или менее равнодушной к общественным потребностям; она является пассивным членом общества, лишенным той самостоятельности, которая служит залогом нормального развития общественной жизни...» [3, с. 54].

Участвуя в добровольческой деятельности, индивид осваивает различные способы ее реализации. По мере овладения способами различной сложности доброволец как субъект своей деятельности постоянно расширяет «операторное» поле своих возможностей. Более отчетливо эта мысль выражена у Н.Н. Нечаева: «Безусловно, и психологически неизбежно происходит «просеивание» способов деятельности через зону актуальных потребностей и задач деятельности» [4, с. 68]. В результате чего субъект не только приобретает новые способы деятельности, но и учится выбирать из них наиболее рациональные, эффективные, плодотворные, удобные для достижения поставленных целей.

Подготовка и осуществление добровольческой деятельности приводит к формированию у добровольцев способности быть толерантным. Эта способность проявляется как доброжелательность, как умение в своем поведении не выходить за определенные рамки и пределы, как лояльность и интерес к различиям, как способность судить непредвзято и, более того, видеть и переживать свое сходство с другими людьми, без которых никакой индивид существовать не может. Формируясь в процессе добровольческой деятельности и становясь чертой личности, толерантность, безусловно, выступает как условие успешной профессиональной деятельности в дальнейшем, установления эффективных межличностных отношений.

В результате освоения добровольческой деятельности складываются позиционные нормы взаимодействия с социальными структурами и сообществами. Для молодых людей добровольческая деятельность предоставляет возможность выхода в «настоящую взрослую» деятельность

в качестве ученика, дает возможность самоопределения. Это позволит им в дальнейшем не приспосабливаться к условиям общественной жизни, а активно искать то место в социальной структуре, которое будет отвечать их интересам и ценностям.

Участвуя в добровольческой деятельности, молодые люди развивают и обогащают свою культуру общения, культуру мышления, расширяют диапазон поведенческой стратегии в различных жизненных ситуациях, а «возникновение более высоких нравственных мотивов демонстрирует развитие мотивационной сферы личности» [8, с. 56]. Добровольцы, осуществляя добровольческую деятельность, получают возможность «проигрывания» многочисленных ролей, которые способствуют развитию их социальной компетентности.

Анализируя возможности волонтерской деятельности, Е.Ю. Полетаева отводит ей важную роль воздействия на человека с разных уровней восприятия и понимания проблем. По ее мнению, программа развития волонтерского движения способствует повышению активности молодежи, созданию условий для функционирования добровольческих команд молодежных лидеров, изменению мотивов участия в общественно-полезной деятельности, достижению высокого уровня самостоятельности [5, с. 357].

В добровольческой деятельности происходит самоутверждение личности, которое, по мнению Е.В. Андриенко выступает как атрибут личности и реализуется через общественно полезную деятельность. Основа самоутверждения — это та деятельность, которая дает человеку возможность реализовать свое «Я» и получить признание со стороны общества, способность внести социально значимый вклад в культуру других людей. Е.В. Андриенко дает характеристику процессуальной самоактуализации, которая трактуется как «использование (по возможности наиболее полное) талантов, способностей, возможностей; развитие всех потенциалов; максимальное развитие индивидуальных особенностей и полное развитие эмоциональной сферы; раскрытие и осознание человеком возможностей своей уникальной личности в деятельности». Такая самоактуализация вполне соответствует добровольческой деятельности.

Участие в волонтерском движении помогает молодежи в профессиональном самоопределении. Как отмечает М.С. Палехина, часто волонтерская деятельность — это прямой путь к оплачиваемой работе, здесь всегда есть возможность проявить и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать себя в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути. Согласно данной точке зрения, добровольчество выступает не столько как трудовой ресурс, сколько как кузница кадров. Во многих организациях человек начинает работать в качестве добровольца. Многие волонтеры со временем начинают создавать свои собственные НПО (неприбыльные организации), реализовывать свои авторские социальные проекты. Волонтерство для юноши — это возможность набрать опыт общения, взаимодействия, партнерства,

это возможность познакомиться с педагогической и социальной деятельностью, получить рекомендации для дальнейшего продвижения и карьерного роста. [1].

Таким образом, участвуя в волонтерских проектах, волонтеры не только занимаются социально полезной, просоциальной деятельностью. Но и получают возможность реализовать себя, попробовать в будущей профессиональной сфере, тем самым обретают уверенность в своих способностях. В процессе добровольческой деятельности, ее участники, обучаются новым навыкам и обре-

тают новые социальные связи. Проявляя социальную активность человек, оказывает не только положительное воздействие на окружающий мир, но в первую очередь на самого себя. Его внутреннее развитие будет происходить через процессы самопознания себя в процессе деятельности, а в последующем должно привести и к дальнейшему самосовершенствованию человека, способствуя заложению тех ценностей и привычек, которые позволяют человеку вести здоровую, продуктивную, насыщенную жизнь, осуществлять свои жизненные планы.

Литература

1. Азарова Е.С. Добровольческая деятельность как механизм психологической безопасности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://conference.kemsu.ru/conf/niobel2010/> (дата обращения: 2.03.11)
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
3. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. Том второй. Объективное изучение личности. — СПб.: Алетей, 1999. — 282 с.
4. Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — с. 61–69
5. Птицына Н.А. Общественное объединение как фактор, влияющий на формирование толерантности подростков [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.regioncentre.ru/generation/publicacions/publicacions20/> (дата обращения: 1.03.11)
6. Развитие теории личности в трудах А.Ф. Лазурского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.sociograd.ru/artfiles/1629/chitaite_lazurskogo_budte_umnenkimi.doc (дата обращения: 1.03.11)
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. — 672 с.
9. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. 560 с.
11. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб.: Питер, 2000 — 312с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Проектирование технологий обучения как педагогическое условие профессионального развития личности специалиста

Ангеловский А.А., кандидат педагогических наук
Южно-Уральский государственный университет

Изменение темпов социально-экономического развития сегодня, требует от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. В связи с этим для педагогического сообщества становится особенно важным научиться проектировать педагогическую действительность, предвидеть последствия ее преобразований и, самое главное, научить будущих специалистов строить свою жизнь на основе проектирования.

Проектность рассматривается сегодня «как определяющая стилевая черта современного мышления, один из важнейших типологических признаков современной культуры едва ли не во всех основных ее аспектах, связанных с творческой деятельностью человека» [7, с. 87]. Переживая этап основательного методологического переоснащения и переосмысления, проектирование все глубже проникает во все гуманитарные отрасли научного знания как технология современной культуры и как основа для создания инновационных систем, с использованием которых педагоги связывают решение проблем повышения качества профессионального образования и профессионального развития личности будущего специалиста.

Педагогические объекты не образуются в результате самоорганизации, их создание и внедрение в реальный образовательный процесс требует специальных действий, тщательной подготовки. Следовательно, с особой остротой встает вопрос о возможности опережающего представления действительности, предвидении будущих изменений на основе педагогического проектирования. Именно оно позволяет педагогически грамотно, технологично строить процесс профессионального образования, обеспечивающий высокий уровень профессионального развития личности будущего специалиста.

В определенном смысле проектирование представляет собой особый взгляд на будущую профессиональную реальность специалиста в соответствии с требованиями педагогического сообщества и ценностными ориентациями самого педагога.

Педагогические технологии, получившие в настоящее время широкое распространение и призванные «превратить обучение в своего рода производственно-технологич-

еский процесс с гарантированным результатом» [1, с. 7], нуждаются в тщательной проектной подготовке. Эффективность их использования в образовательном процессе напрямую зависит от качества проектирования, снижающего риск получения незапланированных, стихийных результатов. Прежде чем раскрывать особенности создания проекта педагогической технологии определимся с основными понятиями.

В настоящее время термин «педагогическая технология» прочно вошел в педагогический лексикон. Насчитывается уже более 300 формулировок данного понятия и связанных с ним терминов (образовательная технология, технологии в образовании, технология обучения, воспитательная технология и т.д.). Мы, вслед за Б.Т. Лихачевым, под *педагогической технологией* будем понимать систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств [3].

Проектирование новых педагогических технологий на одно из первых мест выводит проблему идентификации полученного результата как объекта данного класса. Чтобы ответить на вопрос, является ли спроектированный объект педагогической технологией, необходимо знать ее признаки. К основным из них М.А. Чошанов [8, с. 4] относит диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация и гибкость. Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность требует обеспечения резерва учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные

цели. Визуализация состоит в применении различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, конструировании дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Гибкость обеспечивает возможность быстро адаптироваться в новых условиях реализации и предполагает вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучающихся и т.д. Названные признаки тесно связаны между собой и дополняют друг друга.

В научно-педагогической литературе рассматриваются технологии воспитания, развития и обучения. Первые два вида пока остаются слабо разработанными, несмотря на продолжительную историю их развития. Сегодня еще нельзя говорить о технологии воспитания, которая позволила бы формировать личность, отвечающую необходимым требованиям. Разрабатываются лишь отдельные элементы технологизации данного процесса, позволяющие повышать его эффективность. Еще сложнее обстоит дело с технологиями развития, которые в современном образовательном процессе пока не нашли своего места, хотя вопросы развития личности затрагиваются во многих педагогических технологиях.

Анализ состояния современной практики использования педагогических технологий в образовательном процессе показывает, что наиболее разработанной является область технологий обучения, которые отражают путь освоения конкретного учебного материала в рамках определенного учебного предмета, дидактической темы или вопроса [5, с. 87]. Мы считаем наиболее продуктивным проектирование именно технологии обучения, поскольку недостаточная разработанность общей теории воспитательных и развивающих технологий пока оставляет процесс их практического использования слабоуправляемым, а проектирования — малоэффективным.

Рассматривая технологию обучения, следует отметить, что она относится к классу педагогических систем, поскольку обеспечивает реализацию дидактического аспекта педагогического процесса.

В научной литературе *технологию обучения* трактуют как процесс проектирования практики обучения, что предполагает определение целей и задач; отбор адекватного предметного содержания; выбор объектов изучения и видов деятельности для разработки учебного курса; оценку достижения планируемых результатов обучения этому курсу и эффективности применяемых в обучении методов [4].

Мы солидарны с М.М. Левиной, которая полагает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, т.е. практикой образовательного процесса. Она отмечает, что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их

в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс» [2, с. 6–7].

М.В. Кларин [1, с. 13–14] выделяет в технологии обучения, главную особенность, не свойственную традиционному обучению, — коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс и обеспечивает достижение поставленных целей. Помимо этого, ключевым звеном любой технологии обучения является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения. Как справедливо отмечает с. Смирнов [8, с. 110] любой процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства его получения.

Технологии обучения тесно связаны с педагогическим проектированием в том смысле, что их реализация осуществляется только благодаря однозначному определению целей и сохранению возможности «объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [6, с. 126].

Представим проектирование технологии обучения. При этом проследим, каким образом создается объект, имеющий специфическую для технологии структуру и обладающий отмеченными ранее признаками (диагностического целеобразования, результативности, экономичности, алгоритмируемости, проектируемости, целостности, управляемости, корректируемости, визуализации и гибкости). Полученный в процессе проектирования результат должен не только идентифицироваться как технология обучения, но и обладать необходимыми свойствами педагогического проекта. Во-первых, он должен иметь документальное выражение, обеспечивающее однозначное понимание любым специалистом в области образования. Во-вторых, в содержательном плане проект технологии обучения должен строиться на новой идее, быть пригодным для массового использования, обладать принципиальной реализуемостью в условиях современного педагогического процесса и приносить положительный эффект от внедрения, т.е. решать в определенной степени актуальную педагогическую проблему.

Представление процесса проектирования технологии обучения будем осуществлять последовательно через его этапы. Такое изложение позволит дать с одной стороны, технологичное описание последовательности действий по созданию проекта, а, с другой, обобщенное представление о получении технологии обучения без учета ее предметной специфики и особенностей внутреннего содержания.

Этап создания педагогического изобретения

На данном этапе педагог фиксирует (получает лично или заимствует) продуктивную идею для решения существующей проблемы, которая в дальнейшем составит основу проекта технологии обучения. В качестве педагогического изобретения может выступить любая новая связь между явлениями педагогической действительности, ка-

сающаяся необходимых изменений каких-либо компонентов педагогического процесса (мотивационного, целевого, теоретического, коррекционного, оценочного и т.д.). Это может быть связь:

- между индивидуальными или возрастными особенностями обучаемых и способом общения, взаимодействия, организации учебной деятельности и т.д.;
- между содержанием обучения и имеющимися дидактическими средствами или условиями осуществления педагогического процесса;
- между особенностями и способностями педагога и обучаемых и т.д.

Кроме того, проектировщик может строить технологию опираясь на известные в педагогике и психологии закономерности в области мыслительной деятельности, эффективного усвоения учебного материала, овладения умениями и навыками и т.д.

Таким образом, изобретательская идея, на которой будет основан проект технологии обучения, должна, в конечном счете, обеспечивать оптимизацию дидактического процесса в том или ином его аспекте.

Этап создания единичного опытного образца

Создание опытного образца технологии обучения осуществляется в соответствии с методом креативного моделирования. Прежде всего, педагогом актуализируются знания о педагогических технологиях вообще и технологиях обучения в частности: основные понятия, обобщенная структура, признаки, типы известных технологий и т.д. Обобщенная структура технологии обучения включает целеполагание, работу с учебным материалом, оценку и коррекцию. В зависимости от типа и назначения технологии компонентный состав может быть расширен, что впрочем, в большей степени будет характеризовать ее специфику, отличительные особенности, нежели коренную природу как педагогического объекта. Поэтому на наш взгляд, целесообразно рассмотреть особенности проектирования технологии обучения исходя из указанных структурных компонентов.

Отметим, что создаваемая в процессе проектирования технология обучения приобретает необходимые признаки через наполнение ее содержания. Каждый признак тесно связан со всеми остальными, но их создание в проектируемой технологии осуществляется по нашему мнению при работе с конкретным компонентом. Так, разработка блока целеполагания предполагает такое его наполнение,

которое обеспечивало бы технологии обучения, например, свойство результативности, а блока работы с учебным материалом — экономичности и визуализации и т.д. В таблице 1 в общем виде представлена связь основных блоков технологии обучения и обеспечиваемых в их рамках признаков педагогической технологии. Для технологий, имеющих те или иные дополнительные блоки, распределение признаков может быть другим.

Данная стадия построения креативной модели технологии обучения обеспечивает четкую постановку проблемы, которая сводится к установлению связи между понятием технологии обучения, ее специфическими особенностями, признаками и образом педагогического проекта, отвечающего задаче проектирования. При этом, чем более полной и непротиворечивой будет информационное обеспечение данной стадии, тем выше окажется степень соответствия результата моделирования требованиям к выбранной конструкции, т.е. технологии обучения.

Вторая стадия создания креативной модели технологии обучения связана с выделением ее самых важных характеристик с точки зрения цели исследования. Для этого обобщается (а при необходимости дополняется) весь имеющийся опыт педагога. В реальном процессе моделирования следует вносить в таблицу конкретные данные, т.е. описывать, каким образом может быть реализован каждый компонент.

Отметим, что детальное составление такой матрицы наиболее эффективно в случае коллективного субъекта проектирования, когда модель строится исходя из обобщенного опыта нескольких педагогов. При индивидуальном проектировании технологии обучения часть аспектов может быть рассмотрена проектировщиком мысленно и не иметь фиксации на материальном носителе. Обращаем внимание, что сформулированная ранее изобретательская идея, на основе которой проектируется технология, может быть заложена в любом из отмеченных аспектов реализации содержания педагогической технологии (использоваться новый прием, средство, система оценивания и т.д.).

Далее фиксируются критерии, по которым осуществляется выбор наиболее оптимального набора для составления технологии обучения. В качестве критериев могут выступать особенности образовательного процесса в учебном заведении, опыт педагога, его профессиональные предпочтения, состояние здоровья педагога, индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, особенности учебного материала, условия работы и т.д. В результате проектировщик отбирает наиболее предпоч-

Таблица 1

Связь структурных компонентов технологии обучения с ее признаками

Структурные компоненты	Признаки
Целеполагание	Диагностическое целеобразование, результативность, проектируемость, целостность
Работа с учебным материалом	Экономичность, алгоритмируемость, визуализация, гибкость
Оценка и коррекция	Управляемость, корректируемость

тельные возможности реализации содержания технологии и получает один из ее вариантов.

В силу того, что технология обучения — объект чрезвычайно сложный, многоаспектный, педагогу приходится иметь дело с достаточно большим количеством всевозможных деталей, которые обязательно должны быть учтены в процессе проектирования. Поэтому последовательная разработка технологии от целеполагания к работе с учебным материалом, а затем к оценке и коррекции не всегда оправдана. В некоторых случаях оптимальным может быть путь, на котором сначала определяется содержание учебного материала, исходя из которого строится целеполагание, оценка и коррекция, или сначала разрабатывается обобщенная модель технологии, которая затем детализируется. Следует иметь в виду, что далеко не любые варианты выбора будут давать положительный эффект при их внедрении в педагогическую практику — необходим тщательный теоретический анализ результативности полученной технологии и ее экспериментальная проверка.

Синтезированный в итоге образец технологии обучения, созданный на основе изобретательской идеи и имеющий некоторую фиксированную форму, должен отражать ее главные особенности, которые могут корректироваться в процессе педагогического эксперимента. Поэтому до экспериментальной проверки он должен быть подвергнут теоретическому анализу на предмет соответствия признакам и особенностям технологии обучения как педагогическому объекту.

Этап организации и осуществления педагогического эксперимента

Педагогический эксперимент по проверке эффективности функционирования опытного образца технологии обучения и возможности ее дальнейшего использования в массовой педагогической практике осуществляется традиционным образом в естественных условиях образовательного процесса. Выбор показателей, на основании которых педагог-проектировщик оценивает созданную технологию, зависит от ее особенностей и назначения. В частности технология может быть направлена на формирование знаний по дисциплине в целом или ее отдельной учебной теме, обеспечение необходимого уровня обученности учащихся, их познавательного интереса, самостоятельности, определенной степени сформированности тех или иных умений, интеллектуального развития, общественно-трудовой активности, компетентности и т.д. При этом каждый из указанных параметров носит интегративный характер, что связано с высоким уровнем организации любых педагогических явлений.

Педагогический эксперимент осуществляется, как правило, с использованием планов, в которых участвуют экспериментальные и контрольные группы с предварительным и итоговым оцениванием эффективности проектируемой технологии по выбранным показателям.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности технологии обучения будет иметь линейный характер только в случае его положительного исхода. Если эффективность технологии окажется недостаточной, то после осуществления необходимых коррекционных процедур возможно повторение некоторых этапов эксперимента.

Этап создания конечного проекта

Созданный единичный образец технологии, эффективность использования которого обязательно подтверждается результатами педагогического эксперимента, проходит на данном этапе оформление в педагогический проект, которое сводится к трем основным процедурам: определение пригодности к массовому использованию, адаптация к массовому использованию, оформление необходимой документации.

Прежде чем охарактеризовать каждую из этих процедур, отметим, что массовость педагогического проекта мы рассматриваем не как свойство, обеспечивающее его всеобщее использование в любых образовательных учреждениях и для любого контингента обучаемых. Массовость технологии обучения означает, что ее применение возможно в сходных условиях, например, преподавание определенного учебного предмета в одном или нескольких образовательных учреждениях (технология обучения математике, иностранному языку и т.д.), обучение учащихся с аналогичными особенностями (технология обучения одаренных детей, детей с задержкой психического развития и т.д.), учебный процесс в условиях одного образовательного учреждения (технология обучения в условиях малокомплектной школы, гимназии и т.д.).

Оценка и адаптация созданной технологии к массовому использованию осуществляется средствами элиминативного моделирования. Прежде всего исходя из ее содержания, т.е. того компонентного состава, который был выбран на стадии создания единичного опытного образца оценивается в отношении массовости каждая характеристика.

Каждый элемент рассматривается с точки зрения возможности использования в необходимых условиях — тех, которые не обеспечивают данного свойства, изменяются, взаимозаменяются или исключаются. При этом изменения могут быть несущественными (перераспределение времени, определенные нюансы в организации домашней работы, привлечение тех или иных средств наглядности и т.д.) или существенными (последовательность выполнения этапов учебной работы в рамках технологии, полная замена или исключение целых блоков, перераспределение ролей в процессе обучения и т.д.).

В результате выполнения операций по адаптации технологии к массовому использованию может получиться не одна, а несколько элиминативных моделей технологии обучения, представляющих собой модификации созданного образца, каждая из которых пригодна для использования в тех или иных условиях и потенциально является педагогическим проектом.

Если образец технологии обучения изначально был готов к массовому использованию или его модификации были несущественными, то он переходит во внешнюю среду для практического использования. Если для адаптации к массовому использованию в модель были внесены существенные изменения, то она должна быть еще раз экспериментально проверена на эффективность в новом виде. При этом повторную проверку желательно осуществлять в других условиях и другими педагогами, что обеспечит большую объективность результатов. Однако это требует от педагога-проектировщика дополнительной подготовки проектной документации по использованию разработанного образца.

Конечное представление технологии обучения осуществляется в соответствии со следующей схемой.

**Схема представления проекта
технологии обучения**

- I. Вводная часть
 1. Наименование технологии
 2. Автор, авторский коллектив
 3. Область применения технологии (учебный предмет, тип образовательного учреждения, возраст обучающихся, особенности учебных программ и т.д.)
- II. Общие положения
 1. Актуальность решаемой средствами технологии проблемы и ее назначение
 2. Цели и задачи технологии
 3. Ожидаемые результаты реализации технологии
 4. Принципы и теоретико-методологические основания проекта
 5. Особенности работы в рамках технологии
 6. Этапы реализации
- III. Содержание проекта
 1. Общая схема технологии, отражающая ее этапы и связи между ними
 2. Характеристика содержания каждого этапа и особенностей организации учебных занятий

3. Описание методов, форм и средств работы в рамках технологии

4. Представление содержания учебного материала и его распределение в урочное и внеурочное время

5. Представление самостоятельной работы обучающихся с указанием ее назначения и обязательных промежуточных результатов-достижений

6. Представление наглядного материала, макеты, модели и т.д.

IV. Приложения.

Итак, в результате выполнения представленной последовательности действий создается проект технологии обучения, соответствующий конструктивной сути, обеспечивающий решение актуальной проблемы, адаптированный к массовому использованию и имеющий полный пакет документации по использованию в условиях педагогического процесса.

Резюме

Процесс создания обобщенной технологии обучения осуществляется через выделенные ранее этапы проектирования и сводится к установлению связей между структурой, признаками технологии как проектируемого объекта и ее особенностями как педагогического проекта.

На этапе создания педагогического изобретения определяется продуктивная для решения актуальной проблемы идея. На этапе создания единичного опытного образца формируется креативная модель технологии обучения, включающая блок целеполагания, работы с учебным материалом, оценки и коррекции. Этап организации и осуществления педагогического эксперимента обеспечивает проверку эффективности ее функционирования, способности решить актуальную проблему. На этапе создания конечного проекта средствами элиминативного моделирования формируется образец технологии, адаптированный к массовому использованию.

Литература

1. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1986. — 80 с.
2. Левина М.М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания // Тез. науч.-практ. конф. «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам». — М.: Прометей, 1991. — с. 6–9.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М.: Прометей, 1996. — 452 с.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев: Вища школа, 1987. — 223 с.
5. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. №3. — с. 20–27.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. — Т.2.
7. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. №10. — с. 87–99.
8. Смирнов С. Технологии в образовании // Высшее образование в России. 1999. №1. — с. 109–112.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.

Алгоритмический подход в преподавании графических дисциплин в техническом вузе

Афони́на Е.В., кандидат технических наук, доцент; Хапи́лина Н.В., кандидат педагогических наук, доцент
Брянский государственный технический университет

Проблема управления мыслительными процессами человека в ходе обучения является одной из важнейших. Задачи, которые современный специалист должен уметь решать в процессе инженерной деятельности, крайне многообразны. Обучая решению конкретных задач необходимо формировать у человека общие методы мышления, общие способы подхода к решению любой задачи, умение анализировать новую ситуацию и принимать решение. К сожалению, как показывают опыт работы и проводимые тестовые задания (входной контроль по черчению и геометрии), выпускники средней школы, поступающие в вуз, не всегда обладают устойчивыми навыками рациональной мыслительной деятельности, необходимыми для успешного овладения изучаемым материалом. Поэтому одной из главных педагогических задач преподавания инженерно-графических дисциплин становится обучение студентов таким приемам мыслительной деятельности и самостоятельной работы, которые в наибольшей степени отвечали бы особенностям их будущей профессии.

Развитию такого мышления способствует алгоритмизация в обучении [1, 2]. Всякий мыслительный процесс состоит из ряда умственных операций. Многие из них не осознаются, а иногда о них не подозревают. Психологи подчеркивают, что для эффективного обучения эти операции надо выявить и специально им обучать. Это также необходимо, как и обучение самим правилам выполнения той или иной учебной деятельности. Без овладения операционной стороной мышления знание правил оказывается бесполезным, ибо ученик не в состоянии их применить [6, с. 37].

Подобная форма организации учебного материала и учебной деятельности обучаемых хорошо себя зарекомендовала при изучении всех разделов начертательной геометрии и инженерной графики в вузе, способствуя лучшему пониманию материала, его осмыслению и запоминанию на основе структурно-логических связей. Эта форма оказывается перспективной еще и потому, что наилучшим способом отражает характерные особенности инженерного мышления.

Понятие алгоритма возникло в математике и стало одним из важнейших понятий информатики. В теорию и практику обучения понятие алгоритма вошло в конце 50-х гг. в связи с развитием программированного обучения и применением ЭВМ. Под алгоритмом понимают точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых и достаточных для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (типу) [5, с. 63].

Согласно теории В.П.Беспалько, основными свойствами алгоритма являются: определенность (простота и однозначность операций); массовость (приложимость к целому классу задач); результативность (обязательное подведение к ответу); дискретность (членение на элементарные шаги) [4, с. 15].

Алгоритмы характеризуются следующими существенными чертами: детерминированностью, массовостью, результативностью [3, с. 39].

Детерминированность (направленность) алгоритма состоит в том, что указания (предписания) должны быть строго определенными, т.е. точно указывающими характер и условия каждого действия и исключающими случайность в выборе действий, общепонятными и однозначными, т.е. сводящимися к достаточно элементарным операциям. Другими словами, детерминированность алгоритма выражается в том, что решение задач по алгоритму является процессом строго направленным, полностью управляемым, не допускающим произвольного решения. Это процесс, который может быть повторен любым лицом и ведет при одинаковых исходных данных к одинаковым результатам.

Массовость состоит в том, что в качестве исходных данных задачи, которая решается посредством алгоритма, может выступать любой объект, принадлежащий к определенному классу (т.е. бесконечное множество исходных данных).

Результативность состоит в том, что алгоритм всегда направлен на получение результата, который при надлежащих исходных данных всегда достигается.

Не всякое предписание о выполнении операций будет являться алгоритмом.

Неалгоритмические методы, в отличие от алгоритмических, детерминируют действия решающего (например, студента) неоднозначно, или не полностью. На каком-то этапе может возникать неопределенность, требующая самостоятельного принятия решения; у разных людей неоднозначность может вызвать разные действия.

Например, для решения задачи студентам предлагается следующее предписание.

1. Внимательно прочтите и проанализируйте условие.
2. Подумайте, как могут быть связаны между собой исходные данные.
3. Сделайте выводы для поиска решения.

Это не алгоритм, т.к. операции не элементарны и не однозначны. Чтобы это предписание превратить в алгоритм, надо каждое из указаний расчленить на такие простые, элементарные указания, которые студент будет знать, как выполнить, и сумеет выполнить. Только тогда

предписание сможет обеспечить нужные действия и, тем самым, вызвать такой мыслительный процесс, который наверняка обеспечит решение задачи.

Не полностью детерминированные действия требуют самостоятельного решения. Поэтому самостоятельная деятельность — это деятельность, не детерминированная предписаниями или детерминированная не полностью. Степень недетерминированности действий предписаниям может быть в разных случаях разной. В зависимости от этого самостоятельной или творческой будет какая-то часть процесса.

В процессе обучения решению задач необходимо разрабатывать и использовать также и неалгоритмические методы, потому что для многих задач нельзя заранее предусмотреть все условия и операции, которые будут использованы для решения.

Критерий элементарности операций является относительным, т.к. для разных людей на разных уровнях их подготовки одна и та же операция может быть элементарной и неэлементарной. Таким образом, понятие алгоритмизации (алгоритмического предписания) не является таким же строгим, как понятие алгоритма.

При изучении раздела проекционного черчения нами были созданы алгоритмы — предписания, которые позволили студентам самостоятельно выполнить или проверить выполненную работу. Для этого необходимо расчленив процесс выполнения чертежа на элементарные операции, выполняемые в определенной последовательности. Такой алгоритм должен быть пригоден для выполнения любого варианта задания по изучаемой теме. Краткая блок-схема общего алгоритма решения задач проекционного черчения приведена на рис. 1. Это ветвящийся алгоритм, так как в зависимости от конкретного условия задачи он дополняется другими алгоритмами частного порядка, определяющими, например, построение линии среза, линии пересечения двух поверхностей, выполнения разрезов и т.п. (Для простоты они не приведены на рис. 1).

На рис. 2 показана последовательность выполнения чертежа модели, основанная на применении общего алгоритма. Как видно, задача по выполнению чертежа модели распадается на несколько укрупненных этапов. Первый из

них связан с геометрическим анализом модели и выполнением предварительного наброска трех видов чертежа с разрезами на основании выделяемых внешних геометрических форм. Второй этап связан с точным построением линий пересечения внутренних и внешних геометрических форм, с уточнением изображения внутренних форм на чертеже. Наконец, третий этап связан с окончательным завершением чертежа, уточнением элементов модели и линий пересечения поверхностей.

Подобный подход к выполнению чертежей при изучении проекционного черчения дисциплинирует мышление студентов, помогает развитию приемов мысленного анализа и синтеза геометрических объектов, установления связи между ними на чертеже, облегчает и ускоряет в дальнейшем их работу.

Следует отметить, что алгоритмический подход используется преподавателями кафедры «Начертательная геометрия и графика» БГТУ при проведении всех видов занятий по курсу начертательной геометрии и инженерной графики. На лекциях, например, отдельные положения излагаются в виде алгоритмических предписаний (например, способы решения типовых задач). При этом для краткости записи вводятся обозначения, применяемые в алгебраической теории множеств. На практических занятиях они реализуются при решении конкретных задач, при выполнении расчетно-графических заданий и графических работ. Положительно зарекомендовал себя опыт составления планов решения задач и алгоритмов выполнения графических заданий самими студентами. Например, при проведении олимпиад в секции «Начертательная геометрия» наряду с графическим решением участники должны представить план решения задач. В случае подачи апелляции участником олимпиады план поможет членам жюри разрешить спорный вопрос.

Разрабатываемые преподавателями кафедры методические пособия для студентов также часто имеют алгоритмическую основу.

Развитию алгоритмического подхода в преподавании графических дисциплин способствует объективная необходимость подготовки студентов к восприятию идей машинной графики.

Литература

1. Александров, Г.Н. Алгоэвристическая теория и проблемы совершенствования компьютерных технологий обучения. / Г.Н.Александров // Актуальные проблемы графической подготовки в высшем профессиональном образовании: материалы IX междунар. конференции. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.ito.su>
2. Альтшуллер, Г.И. Алгоритмизация решения изобретательских задач. / Г.И. Альтшуллер // Сибирский симпозиум по техническому творчеству молодежи: тез. докл. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.metodolog.ru/00662/1/1.html>
3. Берг, А.И. Кибернетика и обучение // Природа. — 1966. — № 11.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии: учеб. пособие [Текст] / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
5. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении: учеб. пособие [Текст] / Л.Н. Ланда. — М.: Просвещение, 1966. — 523 с.

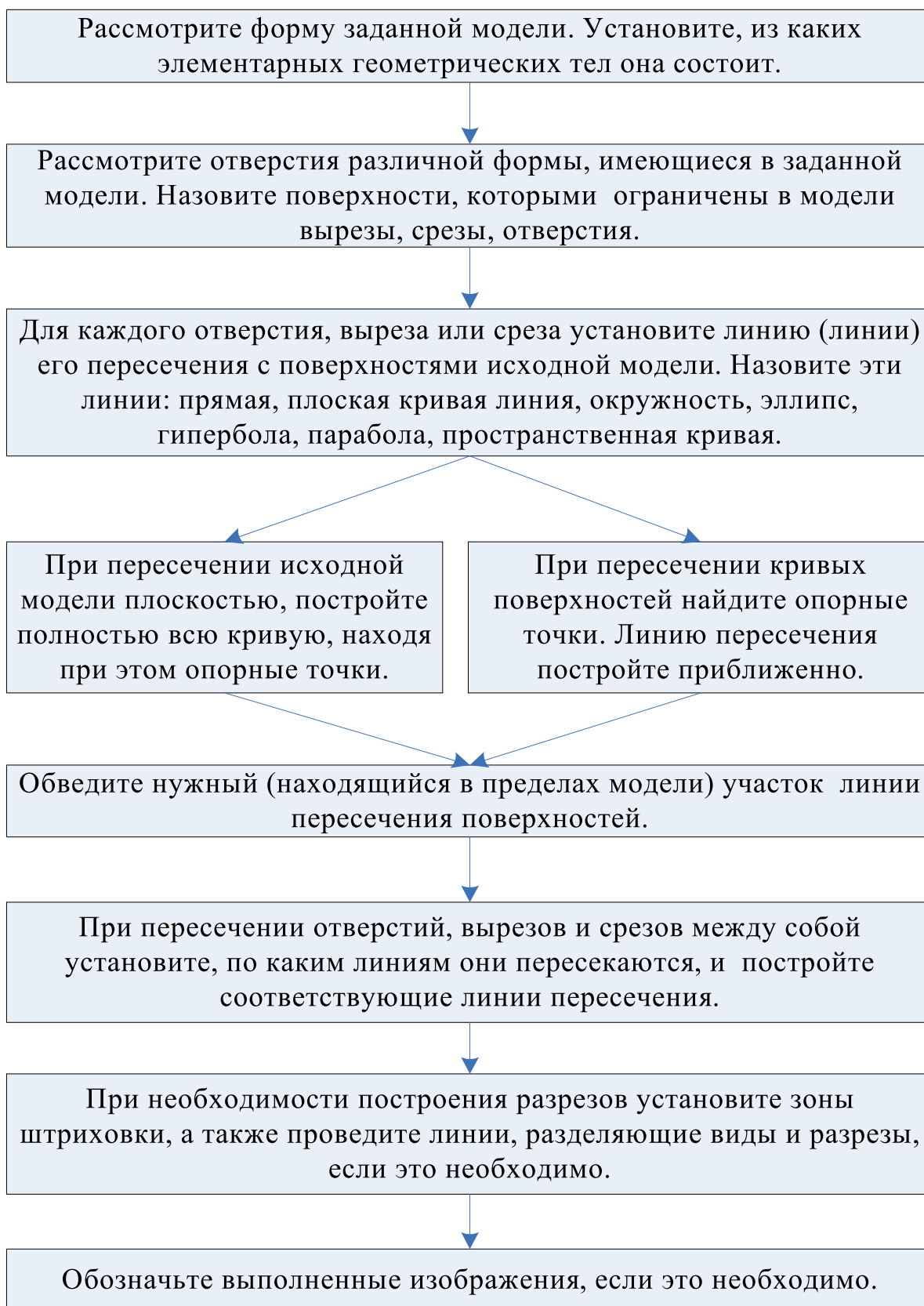


Рис. 1. Блок-схема решения задач проекционного черчения

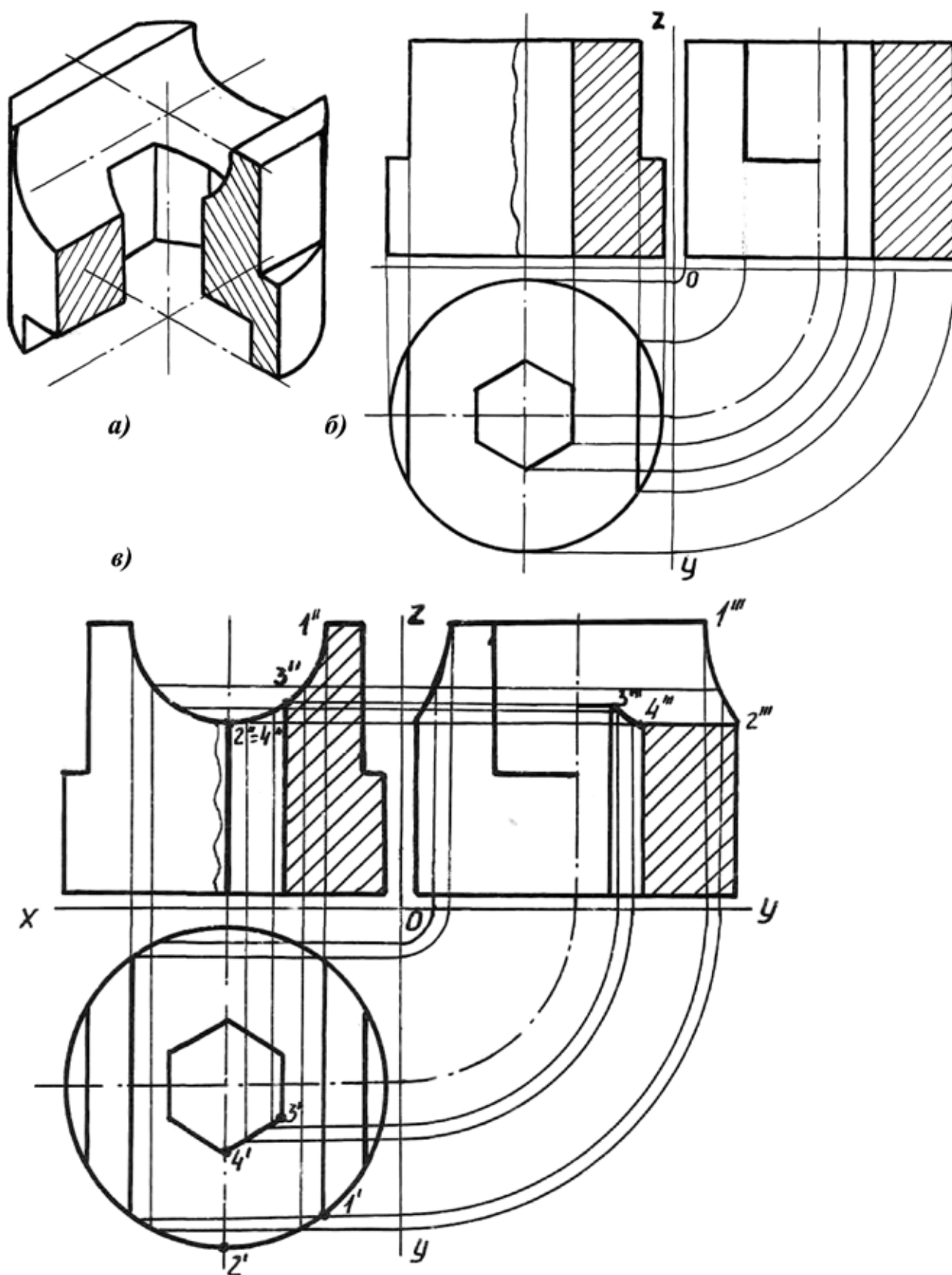


Рис. 2. Последовательность выполнения чертежа модели:
 а – изображение заданной модели, анализ формы;
 б – предварительный набросок трех изображений;
 в – уточнение изображения внутренних и внешних форм и линий пересечения

Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетенции

Ахметзянова Е.А., ст.преподаватель

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Казань)

Современные представления о профессиональной подготовке педагога как специалиста связаны с его компетентностью.

Профессиональная компетентность как приоритетная характеристика специалиста оказывается в фокусе пристального внимания педагогической науки. Разработке теоретико-методологических оснований подготовки будущего учителя, становления его как компетентного специалиста — профессионала посвящены работы К.В. Арановской, В.В. Артаутова, Е.В. Бондаревской, В.И. Данильчука, В.В. Зайцева, И.А. Колесниковой, В.М. Монахова, А.М. Саранова, Н.К. Сергеева В.Г. Фоменко, К.С. Якименской.

Анализ исследований, посвященных профессиональной компетенции учителя, показывает, что они нацелены на разработку:

- основ формирования его педагогической направленности;
- развития профессиональных и личностных качеств;
- определения сущности истоков педагогического творчества;
- анализ психологических основ его профессиональной деятельности.

Под педагогической компетентностью учителя-логопеда понимают единство предметно-профессиональных знаний, освоенных профессионально-педагогических технологий, способностей действовать в ситуациях, определяемых содержанием деятельности педагога.

В проекте нового Федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования определены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник:

- общепрофессиональными способностями и готовностью;
- коррекционно-педагогической деятельностью;
- диагностико-консультативной деятельностью;
- исследовательской деятельностью;
- культурно-просветительской деятельностью.

В настоящее время одной из задач высшей педагогической школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

В связи с этим остро встает проблема подготовки профессионально компетентных педагогов, формирование которых идет на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в вузе, но, прежде всего в процессе педагогических практик, так как здесь соединяется воедино теоретическое и практическое обучение, а результаты практики на наш взгляд, могут служить показателем готовности студентов к профессиональной деятельности.

Студенты воспринимают как должное теоретическое обучение, и в то же время их представления о роли и месте

педагогических практик в росте собственного профессионализма значительно отстают.

Анализ педагогических практик позволил установить, что 72%, будущих учителей — логопедов имеют достаточно высокий уровень теоретической подготовки и лишь 38% из них способны применять полученные знания на практике, т.е. трансформировать хорошие знания в способности собственной деятельности.

Наблюдения за студентами, руководство практикой убеждают, что если педагогический процесс ориентирован только на усвоение фундаментальных или прикладных знаний, он не достигает главного — не готовит будущего учителя-логопеда способного эффективно решать проблемы продуктивной педагогической деятельности.

Педагогический процесс в вузе чаще ориентирован на объяснение студентам «как надо» проводить диагностику речевых нарушений, «как надо» вести коррекционно-развивающую работу, «как надо» комплексно работать со всеми специалистами для достижения положительных результатов в коррекции нарушений речи, как вовлекать родителей в коррекционный процесс.

Студенты усваивают все эти «надо», а работать «как надо» по-настоящему не всегда и не все могут. Этот еще раз свидетельствует о наличии нерешенных противоречий в подготовке студентов к практической деятельности.

По нормативно-методическим документам, образовательному стандарту высшего профессионального образования, определяющих объемы и содержание подготовки по специальности «Логопедия», педагогические практики студенты проходят на 4 и 5 курсах (практика в логопедических группах дошкольных образовательных учреждений — IV курс I семестр; практика на логопунктах — IV курс II семестр; практика в школе V вида — V курс I семестр).

Цель практики — овладение системой специальных педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществить дифференцированную диагностику речевых нарушений, планировать и проводить коррекционно-развивающую работу в условиях специального детского сада или логопедических групп, логопунктов, школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи практики:

- закрепление, углубление теоретических знаний, полученных при изучении курсов логопедии, психологии, психологии, педагогики и других смежных дисциплин; развитие навыков синтеза сведений из различных наук;
- овладение умениями практического применения полученных знаний в процессе логопедической работы;
- ознакомление с контингентом воспитанников и учащихся образовательных учреждений, с комплектованием

специальных групп и с практической реализацией комплексного подхода к преодолению речевых нарушений;

- формирование специальных профессионально-педагогических умений и необходимых для учителя-логопеда личностных качеств;

- стимуляция интереса к научно-исследовательской работе и развитие умений ее проведения;

- воспитание творческого подхода к осуществлению педагогической деятельности.

Профессионально-практические умения, которые должны сформироваться у студентов во время практики:

- осуществлять перспективное и текущее планирование содержания всех видов коррекционной работы (перспективный план логопедической работы с группой, планы отдельных фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий);

- определять и реализовывать во взаимосвязи коррекционные, развивающие и воспитательные задачи, используя разнообразные приемы психолого-педагогического воздействия с учетом индивидуальных личностных особенностей детей дошкольного и школьного возраста с отклонениями в речевом развитии;

- обоснованно выбирать и применять методы, формы и приемы преодоления нарушений речевой деятельности детей, отклонений в поведении и развитии других функций;

- осуществлять методически правильный выбор языкового и речевого материала, наглядных и технических средств обучения детей с речевыми нарушениями; изготавливать демонстрационный и раздаточный дидактический материал;

- анализировать ход и результаты коррекционных занятий, взаимодействия в работе логопеда и психолога, логопеда и воспитателя, учителя, логопеда и музыкального руководителя, логопеда и родителей, имеющих детей с речевой патологией;

- осуществлять адекватную оценку собственной педагогической деятельности и студентов группы;

- проводить пропаганду логопедических знаний среди педагогов и родителей;

- изучать и обобщать педагогический опыт логопедов детского сада и школы.

С одной стороны, прохождение практик на последних курсах обучения в вузе оправдано, так как к этому периоду в основном заканчивается изучения дисциплин психолого-педагогического цикла и специальных дисциплин. Это создает прочный теоретический фундамент и обеспечивает возможность применения, восполнения и углубления полученных знаний на практике. С другой стороны, очень много предметов по специальности студенты изучают на первом, втором и третьем курсах: «Введение в логопедическую специальность», «Дислалия», «Нарушение голоса», «Ринолалия», «Дизартрия», «ФФН. ОНР», «Заикание», «Логоритмика», логопедические практикумы «Организация взаимодействия в работе воспитателя и логопеда», «Организация фронтальных и индивидуальных форм коррекции», логопедическая технология «Форми-

рование и обследование произносительной стороны речи».

Отсутствие педагогической практики на младших курсах нарушает непрерывность, поступательность, системность образовательного процесса и ведет к снижению эффективности и качества подготовки молодого специалиста.

Конечно же, актуализация знаний может проводиться как на практических занятиях, так и на семинарских занятиях.

На практических занятиях студенты коллективно или в микрогруппах обсуждают спроектированные индивидуальные и фронтальные занятия, учатся проектировать собственные занятия в соответствии с поставленной целью, смотрят и анализируют видеозаписи с обследованием детей, со способами постановки звуков, формирования воздушной струи и речевого дыхания, проведения логопедического массажа и т.п. На кафедре имеется хорошая видеотека, сделанная преподавателями. Студенты самостоятельно делают электронные методические пособия по обследованию детей.

Кроме этого, большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, которая предполагает выполнение различных заданий, а также изучение рекомендуемой литературы.

В проекте федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения в пункте 7.3. написано: «Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся».

В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями образовательных учреждений, учреждений структур здравоохранения и социальной защиты, научных, государственных и общественных организаций, органов управления, мастер — классы экспертов и специалистов».

Поэтому, на наш взгляд, необходимо ввести практику на младших курсах или выделить один день в неделю для проведения практических занятий в образовательных учреждениях. Такой опыт уже имеется. В рамках курсов «Технология обследования речи», «Технология формирования интонационной стороны речи», «Технология обследования и формирования произносительной стороны речи», «ФФН и ОНР», «Алалия» студенты выходили в образовательные учреждения с целью проведения диагностик, наблюдали коррекционно-развивающую работу, знакомились с новыми технологиями коррекции речевых нарушений, наблюдали работу ПМПК по отбору детей в логопедические группы, посещали мастер-классы логопедов высшей квалификационной категории, знакомились с коррекционно-развивающей средой логопедических групп, самостоятельно проводили занятия.

Мы считаем, что необходимо расширить виды практик, так как логопед — это специалист, который работает не только в системе образования, но и в системе здравоохранения и социальной защиты. Целесообразно заменить

практику на логопунктах на практику в поликлиниках, больницах в центрах реабилитации.

Таким образом, педагогическая практика должна способствовать развитию интереса, формированию у студентов положительной мотивации к изучению логопедии, эффективности процесса обучения.

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению

его основной цели — подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентно способного на рынке труда, свободно владеющий своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту социальной и профессиональной мобильности.

Литература

1. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентному подходу // Инновации в образовании. — 2007. — № 1
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. /И.А. Зимняя. — М.: Исследов. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40с.
3. Митина Л.М. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Ю. В. Фролов, Д. А. Матохин // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — с. 34—41.

Педагогические условия самореализации будущего учителя в процессе педагогической практики

Бауэр В.В., аспирант

Астраханский государственный университет

Гуманистическая направленность образования меняет традиционное представление о цели образования как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков», а важной задачей ставит обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации. Образованность личности сегодня — это ее развитая способность к самоисследованию и самосовершенствованию собственных сил с тем, чтобы адекватно природному предназначению и социальным запросам найти свое место в жизни, всесторонне самореализоваться, утвердить себя в обществе и выбранной профессии.

Педагогическая практика важнейшее звено в системе профессиональной подготовки будущего учителя. Она является видом практической деятельности студентов, специфика которой заключается в том, что именно в ней в большей степени можно наблюдать идентификацию с профессиональной деятельностью. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учреждениях образования. Практика — это прежде всего процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самопризнания и самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность в самосовершенствовании и самореализации.

Период практики становится качественно новой ступенью в образовательном процессе, способствующий

лично-профессиональному развитию студента, так как важнейшим «инструментом» деятельности все заметней становится личностная позиция студента, содержание и средства педагогической деятельности. Поэтому общая цель практики определяется как *формирование профессиональных умений и навыков, развитие личностных свойств и качеств, а также формирование потребностей в самосовершенствовании в учебно-профессиональной деятельности.*

Важнейшей особенностью всех этих компонентов является их направленность на профессионально-личностное развитие, то есть на самореализацию личности будущего учителя.

Под самореализацией личности будущего учителя мы понимаем процесс, направленный на осознание, выявление и проявление своих индивидуальных и профессиональных возможностей, осуществление планов, обеспечивающих достижение наивысших результатов в учебно-профессиональной деятельности и утверждение себя не только как личности, но и как профессионала.

Самореализация личности связывается в психолого-педагогической интерпретации с внешними (наличие стимулов извне) и внутренними факторами. Говоря иначе, она не происходит «сама собой», а значит, для процесса ее осуществления требуются подходящие условия. Следует заметить, что при определении педагогических условий, стимулирующих самореализацию личности будущего учителя, важно учитывать их взаимовлияние и взаимосвязь.

В педагогике «условия», не являясь сами по себе причинами событий, в то же время усиливают или ослабевают действие причины. С таких позиций «условия» рассматриваются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Современная дидактика трактует «условия» как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения.

Под педагогическими условиями самореализации личности будущего учителя мы понимаем оптимальную целенаправленно сформированную *совокупность педагогических факторов, обеспечивающих будущему учителю возможности для самореализации на более высоком уровне.*

Нами были рассмотрены различные подходы в поиске оптимальной группы условий самореализации личности будущего учителя в процессе педагогической практики: личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, синергетический.

Личностно-деятельностный подход предполагает создание в процессе профессионального обучения условий и возможностей для проявления сущностных сил и способностей студентов; культурологический — что в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности педагога являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессиональная культура, обеспечивающая личностное развитие, самопознание, самоопределение, самореализацию; аксиологический подход позволяет с помощью гуманистических профессионально-ценностных ориентаций строить в сознании будущего учителя идеальную модель будущей профессиональной деятельности, которая служит эталоном, ориентиром в профессиональной самореализации будущего специалиста; в соответствии с синергетическим подходом реализация студентом своего потенциала в процессе педагогической практики будет наиболее эффективной, если практикующим студентам — будущим учителям — предоставляются возможности проявлять разнообразные способности и интересы.

Таким образом, нами были выделены следующие педагогические условия самореализации личности будущего учителя в процессе педагогической практики:

1) **субъектно-целеполагающие условия** позволяют связать цели вузовского образования студентов с их интересами как будущих учителей посредством специального моделирования содержания образования:

- актуализация субъектного опыта студентов и его включение в содержание профессиональной подготовки;
- формирование умения студента управлять своей деятельностью, т.е. умения расширять свои субъектные функции как носителя субъектного опыта в процессе деятельности;
- актуализация продуктивной познавательной деятельности, развивающая творческий потенциал студентов;
- формирование перспективно-побуждающих мотивов и целей учения студентов.

2) **деятельностно-формирующие условия самореализации** студентов призваны интенсифицировать в соответствии с потребностями самих студентов и целями вузовского образования процесс учебно-профессиональной деятельности в период педагогической практики и их самореализации в ходе этого процесса:

- компетентность преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их самореализации;
- построение системы межличностных и деловых отношений, соответствующих нормам культуры общения и с позиций гуманистических принципов;
- рефлексивное управление деятельностью студентов со стороны педагога.

3) **методико-технологические условия самореализации — это прежде всего использование различных форм, методов и приемов обучения:**

- раскрытие психологических резервов и личностного потенциала студента — способностей, компетентности, увеличение меры их личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения;
- формирование опыта самоорганизации и культуры труда в условиях реализации деятельностно-коммуникативной парадигмы образования;
- развитие способностей к трансформации того или иного (предметного) содержания в деятельностно-коммуникативной форме;
- формирование профессионально-технологической культуры, создающей основу для убедительного присвоения и творческого воспроизведения профессионального опыта.

Все представленные выше условия взаимосвязаны. Так, например, расширение субъектных функций студента в процессе профессиональной подготовки, передача компонентов профессиональной деятельности самому студенту возможны только при рефлексивном управляющем воздействии со стороны преподавателя. Организация преподавателем работы, направленной на совершенствование умений самоуправления учебно-профессиональной деятельностью, предполагает расширение субъектных функций и процессе ее реализации, где студенту предоставляется возможность выбирать содержание, вид и форму выполнения учебных заданий, согласуясь со своим субъектным опытом и др.

Выполнение всех условий в их совокупности, на наш взгляд, в наибольшей степени обеспечивает самореализацию студентов в процессе педагогической практики.

Результаты проведенного экспериментального исследования в Филиале Астраханского государственного университета г. Знаменска со студентами — будущими учителями информатики, показали, что выделенная нами совокупность педагогических условий самореализации личности будущего учителя, используемая в период педагогической практики, позволяет повысить наличный уровень профессиональной самореализации студентов в

среднем на 60–65 %, а это означает, что две трети будущих учителей за период педагогической практики из группы студентов с низким уровнем самореализации в

профессиональной деятельности перешли в группу с высоким уровнем самореализации.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и в системах воспитания — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
4. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. — М.: Мастерство, 2002. — 228 с.
5. Педагогическая практика/ Под ред. В.К.Розова. — М., 1981. — 91 с.
6. Психологические проблемы самореализации личности/ Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. — Изд-во СПб ун-та, 1997. — 239 с.
7. Психология: Популярный словарь/Сост. Л.Д.Андреева, Т.В.Вохмянина, Н.И.Гуткина, и др.; Под ред. И.В.Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 96 с.
8. Пути профессиональной и личностной самореализации человека: Учеб. пособие/ Под ред. Л.А.Коростылевой, Н.Е.Кравченко. — СПб., 1997.
9. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
10. Сластенин В.А. Психология и педагогика: Учеб пособия для студ. высш. учеб. заведений/ Сластенин В.А., Каширин В.П. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 480 с.

Качество воспитательной деятельности в вузах: современный взгляд и критерии оценки

Баранова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент; Беденко Н.Н., кандидат философских наук, доцент
Филиал ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» в г. Твери

В статье представлена авторская точка зрения на формирование понятия и критериев оценки «воспитательной деятельности» современного вуза, дана сравнительная характеристика содержания показателя «воспитательная деятельность образовательного учреждения», применяемого в ходе процедуры аккредитации в РФ и за рубежом.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, аккредитация, критерии, оценка.

Baranova N.A., Bedenko N.N.

The quality of education activity in higher schools: the modern view and quality criteria

The author considers the information of the term and quality criteria of «education activity» in the modern higher school. The author compares the contents of index «education activity in the higher school» applied during the accreditation process in the Russian Federation and abroad.

Key words: education activity, accreditation, criteria, rating.

Неотъемлемой составляющей процесса подготовки кадров в сфере высшего образования является воспитательная деятельность. Она основывается на принципах системности, комплексности, преемственности, вариативности, событийности. Под *воспитательной деятельностью* понимается деятельность педагога, направленная на создание благоприятных условий для раз-

вития личности воспитанника. Она не ограничивается лишь его совместной с воспитанником деятельностью, а направлена также на других людей, контактирующих с ним, на среду его обитания, на микроклимат тех общностей, в которые он входит.

Выделяя *воспитательную деятельность* как педагогическую категорию, отмечается (И.Д. Демакова), что

она имеет ряд специфических характеристик: пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику; является концептуальной основой системы педагогической деятельности и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии студентов, их личностном росте; имеет инвариантные характеристики.

Воспитательная деятельность обуславливается психологическими центризациями педагога, которые фиксируются в таких внешне не связанных друг с другом феноменах, как особенности понимания педагогом воспитанников, стиль педагогического общения, тип эмоционального реагирования учителя на различные педагогические ситуации, характер целеобразования педагога, выраженность у него чувства такта, вид его профессиональной направленности, особенности референтных отношений педагога и т.д. (А.Б. Орлов).

Раскрывая структуру воспитательной деятельности можно выделить особый ее вид — воспитывающую деятельность, как «совместную деятельность педагога и воспитуемого, которая регулируется сложным комплексом целей, включающим в себя как непосредственные цели деятельности, так и собственно педагогические» (А.М. Сидоркин).

Нам близка, обозначенная в рамках теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова и др.) позиция, согласно которой «любое учебное заведение имеет как обучающую, так и воспитательную функцию. Оно призвано вооружать подрастающее поколение определенной системой знаний, умений, навыков, приобщать его к культуре, готовить к самостоятельной общественно значимой деятельности, к продолжению образования. Но не менее значимой является и воспитательная функция, связанная с формированием у воспитанников целостного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с осознанием себя в этом мире, с развитием своего «Я», с нахождением своего места среди других людей. Эта функция не может быть реализована только в сфере обучения. Развивающемуся человеку нужна игра, нужен труд, нужна творческая деятельность в сфере досуга, связанная с удовлетворением и развитием индивидуальных интересов» [Новикова, с. 31].

Сегодня важность и значимость воспитательной работы в высшей школе не оспаривается, наоборот, она считается главным условием формирования и развития духовности у молодого поколения, а также самосовершенствования и самореализации личности. Исторически сложилось так, что в нашей стране воспитательный сектор в образовательных учреждениях, в организациях, на предприятиях присутствовал всегда. В обществе данная деятельность воспринималась неоднозначно, но с позиций времени, приходится осознать, что мы сначала своим опытом пренебрегаем, а потом вынуждены к нему возвращаться. Наше государство и общество с внедрением рыночных отношений пытается соизмерять свою де-

ятельность с мировыми общепризнанными стандартами, нормами, правилами в различных областях, включая и образование. В соответствии с международной практикой высшие учебные заведения в РФ проходят процедуры внешней оценки (аккредитации и лицензирования), позволяющие поддерживать определенный уровень качества образования. Так, для оценки качества воспитательной работы в вузах с 2005 г. применяется аккредитационный показатель «*воспитательная деятельность образовательного учреждения*».

Таким образом, анализ зарубежного опыта функционирования сектора высшего образования показывает, что в странах мирового сообщества в рамках процедур внешней оценки деятельности вузов особое внимание уделяется трем основным направлениям: *наличию условий для профессионального роста, поддержке академической активности и личностного развития студентов*. Как видно из таблицы 1, прослеживается определенная идентичность оцениваемых отдельных аспектов воспитательной деятельности вузов у нас в стране и за рубежом:

- 1) условия обеспечения практической занятости студентов;
- 2) уровень востребованности выпускников вуза, качество работы по их трудоустройству;
- 3) информационное сопровождение организации внеучебной работы;
- 4) наличие системы управления воспитательной деятельностью;
- 5) функционирование студенческих общественных организаций;
- 6) наличие психолого-консультационной службы, ведение профилактической работы;
- 7) создание системы поощрения студентов и др.

Однако, есть такие направления работы, которые оцениваются как составляющие других видов деятельности вуза, например, организация научно-исследовательской работы со студентами. «Процент отчисленных студентов» определяется при расчете показателя «постоянство контингента обучающихся» и, как правило, используется во внутривузовских оценочных процедурах.

В дополнение к представленному оценочному механизму в ходе аккредитации образовательных учреждений в РФ проводится анкетирование студентов, в ходе которого им предлагается оценить качество воспитательной деятельности с потребительской точки зрения с помощью системы балльного шкалирования.

В дополнение к внешним процедурам оценки существуют определенные механизмы оценки воспитательной деятельности вуза в рамках оценки качества внутренних процессов. Например, в ходе *самооценки деятельности образовательного учреждения* может проводиться *оценка качества воспитательной деятельности* по критериям:

- 1) наличие плана (или раздела в плане деятельности вуза) по воспитательной и внеучебной деятельности;

Таблица 1

Сравнительная характеристика содержания показателя «воспитательная деятельность образовательного учреждения» в ходе процедуры аккредитации в РФ и за рубежом

Зарубежный опыт	Российский опыт
<i>1) Наличие условий для профессионального роста:</i>	
Информированность абитуриентов	Информационное обеспечение организации и проведения внеучебной работы в образовательном учреждении
Условия обеспечения практической занятости студентов	
Наличие службы трудоустройства	
Наличие системы работы с выпускниками.	
<i>2) Поддержка академической активности студентов:</i>	
Наличие института кураторства	Система управления воспитательной деятельностью
Наличие структур студенческого самоуправления	Наличие и эффективность работы студенческих общественных организаций
Организация научно-исследовательской работы со студентами	
Процент отчисленных студентов	
<i>3) Поддержка личностного развития студентов:</i>	
Организация мероприятий культурного, спортивного, просветительского плана	Организация и проведение внеучебной работы
Наличие структуры психологической помощи	Психолого-консультационная служба
Профилактика нарушений дисциплины	Специальная профилактическая работа
Наличие системы материальной поддержки студентов.	Система поощрения студентов
	Целевые установки в воспитательной деятельности
	Система управления воспитательной деятельностью
	Наличие материально-технической базы, используемой во внеучебной работе
	Внутренняя система оценки состояния воспитательной работы
	Финансовое обеспечение воспитательной деятельности

2) уровень организации воспитательной и внеучебной деятельности;

3) наличие доступных для студентов источников информации о плане внутривузовских мероприятий в рамках воспитательной деятельности;

4) наличие внутренних локальных актов, регламентирующих воспитательную деятельность;

5) наличие органов студенческого самоуправления;

6) объем средств, выделяемых вузом, на организацию воспитательной деятельности;

7) доля студентов, принимающих участие во внеучебной и воспитательной работе;

8) наличие и уровень организации института кураторства;

9) наличие и уровень организации системы тьюторской поддержки;

10) удельный вес студентов, получающих материальную поддержку (кроме стипендии);

11) наличие утвержденной программы по профилактике наркотической, алкогольной, табакокурения и иных видов зависимости;

12) наличие зарегистрированных правонарушений, совершенных студентами и их количество;

13) доля студентов, совершивших правонарушения к общему числу студентов и др.

Таким образом, *качество воспитательной деятельности* высшего учебного заведения может быть оценено как в ходе внешних процедур (аккредитации, лицензирования), так и внутренних (самооценки деятельности, оценки результативности и эффективности внутривузовской СМК и др.). Не смотря на то, что они преследуют разные цели, отличаются сроками и формами проведения, все они направлены на *создание благоприятных условий для формирования всесторонне развитой и профессионально подготовленной личности с устойчивой гражданской позицией.*

Литература

1. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1938 от 30.09.2005 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений.

2. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории /И.Д. Демакова. — Казань : Изд-во «R-пресс», 2000. — 164с.
3. Новикова, Л.И. Концептуальные основы теории воспитательных систем /Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова //Современные концепции воспитания: материалы конференции. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000. — с. 28—45.
4. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студ. психол. факультетов /А.Б. Орлов. — М. : Изд. корпорация «Логос», 1995. — 244с.
5. Сидоркин, А.М. К вопросу о развитии понятия воспитательная система школы /А.М. Сидоркин //Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается; под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. — М. : НИИ ТООП РАО, 1995. — с. 28—34.

Из опыта обучения программированию на занятиях по информатике в экономическом вузе

Борисова Е.А, преподаватель

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета

Темы, касающиеся изучения алгоритмизации и программирования являются одними из основных в курсе информатики при подготовке студентов любой специальности в экономическом вузе. И это обоснованно. Обучение программированию — дело непростое и хлопотное. Многолетний опыт автора в обучении студентов (... и школьников) позволяет выделить основные причины встречающихся трудностей на этом пути:

- 1) крайне низкий уровень начальной подготовки студентов в этой области;
- 2) плохой навык самостоятельной работы с учебным материалом (или его полное отсутствие).

Несмотря на то, что изучение основ структурного программирования входит в государственный образовательный стандарт общего и среднего образования по информатике, значительная часть первокурсников имеет весьма слабое представление о программировании вообще, про практические навыки и говорить не приходится. Значительные затруднения при изучении разделов программы, связанных с алгоритмизацией и программированием, испытывают и те студенты, которые изучали основы программирования в рамках школьного курса информатики. Успешной является их весьма незначительная часть (примерно до 10% от их общего числа). Такая ситуация является достаточно стабильной в течение последних лет. И тот факт, что единый государственный экзамен по информатике в настоящее время сдается «на бумаге», говорит об уровне информационных технологий в стране.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по дисциплине «Информатика» предусматривает изучение объектно-ориентированного подхода к программированию, что оказывается практически невозможным без предварительной базовой подготовки обучаемых. Поэтому, как правило, приходится начинать с азов.

Однако, большинство студентов все равно считают тему «Алгоритмизация и программирование» одной из наиболее сложных и испытывают затруднения при ее освоении. После окончания обучения их большая часть (60—80%) остается на репродуктивном уровне усвоения учебного материала (решают только типовые задачи).

Все вышеперечисленное объясняется тем, что программирование является специфическим видом человеческой деятельности, для успешной реализации которой необходимо не только применение приобретенных в процессе обучения знаний и умений, но требуется и наличие определенного стиля мышления, прежде всего, абстрактного, но связанного с решением конкретной задачи. А программирование и следует, в первую очередь, рассматривать как средство развития мышления. Задача преподавателя — не столько научить студента записывать алгоритм на языке программирования (знание языка, как и владение любым другим инструментом, само по себе ничего не даёт — важнее умение им пользоваться), сколько обучить его самостоятельно конструировать сам процесс решения профессиональной задачи. При правильном подходе учебных задач появится понимание единства принципов построения и функционирования информационных систем различной природы, процессов управления в природе, технике, обществе. Это обозначает — обучить студентов мышлению в программировании, и как нужно учиться дальше. Самая серьезная проблема — научить студентов размышлять о программировании как о виде искусства.

И в этом контексте неоценимую помощь преподавателю информатики в обучении студентов программированию оказывает пакет Microsoft Office. Например, прекрасной средой для начального обучения программированию в вузе (да и в школе) является Excel со встроенным языком программирования Visual Basic for Application (VBA). Умение обращаться с формулами на листах Excel создает у поль-

зователя иллюзию, что он уже овладел секретами работы с этим приложением, однако для сложной автоматизации требуется знакомство с более глубокими ресурсами. И основной практический ресурс — это язык VBA. Среда программирования VBA, который относится к категории объектно-ориентированных, на наш взгляд, — самая «прозрачная» из всех других известных объектно-ориентированных сред программирования (объект — свойства — методы — события) с точки зрения иллюстрации формирования абстрактного мышления в программировании. Буквально самые первые шаги в использовании VBA показывают, какие возможности есть у пользователя Microsoft Excel для совершенствования своих рабочих книг. Практические занятия со студентами показывают, что освоение принципов программирования на основе использования VBA вполне по силам даже тем из них, кто мало знал до этого о программировании. И самое главное — присутствует полная уверенность в том, что навыки, полученные при работе с офисным приложением MS Excel с использованием VBA будут полезны любому будущему специалисту, какое бы направление профессиональной деятельности он ни выбрал в будущем. [1, с. 4]

При этом важна форма организации учебной деятельности, и методика преподавания. Здесь открываются широкие возможности реализации стратегической линии образования на развитие личности, внедрения эвристических (нестандартных) методов в образовательный процесс. Другими словами, можно отказаться от традиционного построения курса, когда учащимся сообщается большое количество готовых знаний, в надежде, что кому-нибудь из «сильных» студентов удастся самостоятельно выстроить закономерности и постигнуть общие принципы изучаемой дисциплины. По силам это будет немногим. Гораздо труднее для преподавателя организовать на занятиях самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, заставляя их постоянно задумываться «над природой вещей», сообщив лишь небольшое количество исходной информации. Именно эта задача гораздо важнее «зубрёжки» и имеет положительный результат в долгосрочной перспективе.

Какие навыки необходимо развивать при обучении программированию?

Выделим три основных:

1. Умение искать ответы на вопросы.
2. Умение применять знания (использовать все знания, а не только те, что были получены на последнем занятии, умение выбрать инструмент для работы).
3. Умение писать программы (решать задачи)

Ключевые навыки в любом случае — это умение самостоятельно искать и находить ответы на вопросы.

Преподаватель не может и не должен выступать единственным источником знаний.

Преподаватель рекомендует источники (книги, сайты), разрабатывает учебный план, ставит задачи, помогает в затруднениях. Таким образом, значительную часть времени обучающийся работает сам. К огромному сожа-

лению, мало кто из студентов готов работать в таком режиме. Возможно, следует варьировать методами обучения.

Под методом обучения в вузе понимаются упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, направленные на достижение поставленных целей обучения конкретной научной дисциплины.

Классификации методов обучения отличаются друг от друга критерием, положенным в основу каждой из них. Рассмотрим основные классификации методов обучения с точки зрения применения этих методов при обучении курсу программирования.

По способу передачи информации от преподавателя к студенту различают вербальные, наглядные и практические методы обучения. При обучении курсам и разделам программирования используются вербальные (при изложении лекционного материала) и практические (выполнение лабораторных работ, практикумов, решение задач) методы, причем основной акцент делается на практические методы, в процессе применения которых студенты не только получают новые знания, но и приобретают практические навыки. Преподаватель при этом инструктирует, указывает цели работы, направляет и проверяет ход ее исполнения. В деятельности студентов преобладает практическая работа (вещественные и умственные действия), в ходе которой особую роль играет самостоятельный мыслительный процесс, позволяющий осуществить поиск данных и парадигмы решения задачи.

По основным видам дидактических проблем, решаемых на занятии, можно выделить методы приобретения знаний, формирования умений, применения знаний, методы творческой деятельности и методы проверки знаний, умений и навыков. Отметим, что все перечисленные методы приемлемы для использования при обучении программированию на базе интеграции вышеупомянутых парадигм.

Следует отметить, что очень часто методика учебной деятельности представляет собой итерационный поступательный процесс. Речь идет об итерационном методе обучения.

Рассматривая итерацию как пошаговое приближение к определенной цели, можно применить метод итерации, как при изложении лекционного материала, так и в процессе выполнения лабораторных работ по информатике. Тем более что специфика заданий, предназначенных для выполнения на лабораторном практикуме, вполне соответствует поступательному итерационному процессу, который выражается в построении ряда алгоритмов и программ решения задачи, причем каждый следующий алгоритм является уточнением или расширением предыдущего. Таким образом, построение итоговой программы с применением одной из парадигм программирования представляет собой итерационный процесс, на каждом шаге которого происходят некоторые изменения, что и позволяет нам применить итерационный метод обучения.

Согласно отмеченным положениям, последовательность изложения лекционного материала зависит от порядка практических и лабораторных работ. Учитывая их

итерационный характер, изложение лекционного курса также имеет смысл строить на основе итерационного метода.

В случае практического применения подобной методики обучение реализуется не на основе постепенного изучения новых структур и операторов одной из возможных парадигм программирования, а с помощью поступательного итерационного процесса уточнения и расширения возможностей программной реализации моделируемой системы. Причем введение новых структур данных и возможностей языка программирования обосновывается с точки зрения их необходимости для решения новой задачи. [3, с. 53–54]

Чтобы обеспечить преемственность школьного и вузовского курсов информатики, быть может, не стоит «из

лучших побуждений» в школах пытаться давать учащимся полный курс программирования, дублируя содержание вузовского обучения, а перенести акцент на выработку понимания основ программирования, правильно выбирая при этом среду обучения. Например, значительная часть выпускников не понимают смысла операции присваивания, хотя с ними «проходили» три способа сортировки массивов (кстати, а в Excel с VBA смысл оператора присваивания, или, как мы его раньше называли — посылка данного в ячейку, прослеживается органично). Разделить между средним высшим образованием этапы формирования понятий и закономерностей труднее, чем поделить на «школьный» и «институтский» списки тем и разделов, но это единственно возможный путь для полноценного образования личности.

Литература

1. Кашаев С.М. Программирование в Microsoft Excel на примерах. — СПб.: БХВ-Петербург, 2007. — 320 с. : ил.
2. Жужжалов В.Е. Интеграционные методы изучения программирования в вузовском курсе информатики // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. — М., 2003, № 1 (1).

Проблема развития поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях современного языкового образования

Брагина А.Д., преподаватель
Московский институт лингвистики

В условиях глобализации современных экономик, дальнейшего взаимообогащения культур, все более возрастает значимость развития поликультурной личности в поле профессионального образования, позволяющего человеку приобрести опыт ценностного отношения к бытию других народов. Приобщение студентов-лингвистов к культуре страны изучаемого языка, соизучение языка и культуры являются наиболее актуальными проблемами в преподавании иностранных языков. Знания культуры страны, ментальности народа изучаемого языка играют определяющую роль в профессиональной деятельности, будущих переводчиков, оказывая влияние на иноязычную коммуникативную компетенцию, обеспечивая тем самым эффективность научно-технического прогресса и миротворчества.

Язык — главный, социально признанный из всех видов коммуникативного поведения, его знание является ключом к культуре другого этноса, говорящего на этом языке, он есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция ценностей культуры, отражение опыта народа, его истории, материальной и духовной экзистенции. Поликультурная обращенность является одной из ключевых компетенций специалиста новой формации, живущего в культурно интегрированном мировом пространстве. Под ней подразумевается доста-

точное владение иностранным языком как социальным кодом, общее понимание студентами определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, в том числе через язык, знание и эмпатическое восприятие обучаемыми разнообразных по богатству картин мира, осознание ценности и неповторимости каждой лингвокультурной общности.

Язык как зеркало культуры отражает не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа, он хранит культурные ценности в лексике и грамматике, в идиомах, пословицах и поговорках, в фольклоре, художественной и научной литературе. В силу этих особенностей язык является, с одной стороны, интегрирующим фактором, объединяющим этносы, а с другой — их дифференцирует. В процессе межкультурного общения разнородные коммуникативные сети («свое» и «чужое») накладываются друг на друга, образуя смежные зоны, сложные совпадения. Это приводит к неполному взаимопониманию, нарушению коммуникации и даже конфликту культур, предупредить которое может поликультурное взаимодействие, обладающее аксиологическим потенциалом. Х. Томас дал ему следующее определение: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их

систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить ее в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [5, с. 83].

Отечественный исследователь А.В. Шафрикова [3, с. 13] подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур, видится как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. Л.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры» [2, с. 13]. Такое сотрудничество позволяет сформировать поликультурно ориентированную личность, стремящуюся в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать полезный опыт в собственную культурную систему, базируясь на принципах диалога и взаимодействия различных культур.

Следует отметить, что эффективное профессиональное общение маловероятно среди носителей языка, не обладающих высоким уровнем сформированности поликультурных ценностных ориентаций, отражающих знания о разнообразии идей и видов деятельности, характерных для различных человеческих сообществ во всем мире. Ценностное восприятие другой, более объективной точки зрения, по-своему истолковывающей отличные от собственных модели поведения с целью установления коммуникации, адекватной изучаемой культуре и эффективного участия в ней возможно лишь при усвоении культуронесущих и культуроприобщающих значений изучаемого языка. По мнению В.С. Библера: «Исходя из особенностей современных форм мышления и деятельности, должен быть по-новому понят сам смысл образования. В центре его должно стать образование «человека культуры», человека способного не только включаться в наличные формы деятельности и мышления, но переформулировать самые их основы, сопрягать различные культурные смыслы. Такой подход требует изменения как форм организации учебного процесса и методов преподавания, так и самого содержания образования» [1, с. 15]. Развитие поликультурных ценностных ориентаций личности будущего переводчика в процессе профессионального общения позволяет принимать на себя ответственность за устранение всевозможного межкультурного недопонимания, выступать в качестве полноценного представителя родной культуры, стремясь при этом к полновесному самостоятельному функционированию в поликультурном мире.

Установлено, что эффективным средством формирования поликультурных ценностных ориентаций является использование аутентичных материалов, элементов на-

циональной культуры и личный коммуникативный опыт в процессе обучения профессиональному межкультурному общению. Важное значение имеет акцентирование внимания будущих переводчиков в использовании языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо не только для выбора верного речевого регистра, но и понимания контекста языковой культуры. Изучая иностранный язык, студент проникает в новую национальную культуру, т.е. постигает то богатство, которое хранит изучаемый язык. Для оптимизации данного процесса нужно, чтобы языковая подготовка имела поликультурную направленность, включающую в себя ценностно-культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических материалов в рамках профессиональной подготовки, тем самым, создавая благоприятные условия для ценностно-культурного ориентирования студентов. Однако анализ учебных программ и учебно-методических пособий для языковых вузов свидетельствует о том, что в практическом плане подавляющее большинство из них монокультурны и обращены исключительно к стандартам изучения профильных дисциплин в части усвоения лингводидактических норм и правил.

Культурная вариативность тематического наполнения, его ценностное содержание не нашли системного воплощения в содержании иноязычного образования во многих языковых учебных заведениях. Это значительно сужает реализацию принципа диалога культур при обучении иностранным языкам и ограничивает возможность развития личности студентов с общепланетарным мышлением. Поэтому приходится констатировать, что пока не изучен вопрос осознания себя студентами-переводчиками в качестве субъектов с разносторонними культурными связями, не выделены характеристики поликультурного ценностного ориентирования как теоретического конструкта, учет которых будет играть первостепенную роль при моделировании процесса иноязычного обучения.

В процессе разработки методик обучения иностранному языку на разных ступенях обучения не учитывались особенности формирования у будущих переводчиков поликультурных ценностных ориентаций. При внимательном рассмотрении компетенций можно определить область непосредственного воздействия в профессиональной подготовке будущих переводчиков для успешного формирования поликультурных ценностных ориентаций. Прогнозируется что, приобретение социокультурной компетенции, включающей в себя знание культурных особенностей носителя языка, их привычек, традиций, ценностей и норм поведения, этикета, умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения, предполагает тесную интеграцию личности в мировой и национальной культурах. В частности, при рассмотрении специфических различий между существующими языковыми вариантами, невербальном общении, изучении национального менталитета, характеризующего знания, поведение и отношения между носителями языка.

Поликультурное ценностное ориентирование в процессе языкового образования позволяет обучающимся идентифицировать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде, выявлять культурные сходства между представителями различных социальных слоев стран соизучаемых языков, определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. А также инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, дискриминации и вандализма. Ценностное отношение будущих переводчиков к иноязычной культуре определяется посредством персонификации по мере ознакомления с видами культур на занятиях иностранным языком. Изучение языкового разнообразия необходимо для формирования у обучающихся поликультурной осведомленности, обеспечивающей профессиональную готовность к встрече с языковой вариативностью. При этом технологии формирования поликультурных ценностных ориентаций опираются на принятые в гуманистической парадигме образования два способа воспитания как целенаправленного процесса интериоризации ценностей.

Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные условия взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Образно говоря этот «механизм снизу вверх», основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента.

Второй механизм организации гуманистического взаимодействия состоит в усвоении обучаемым предъявляемых ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу педагога должны у него сформироваться и, которые сам индивид должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими облегчают студенту смысловую работу и избавляют от стихийного поиска, нередко связанного с множеством ошибок. Такой механизм получил название «сверху вниз». Он опирается, в основном, на искусственную содержательно-смысловую перестройку действующей системы мотивации, предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной среды через напряженную работу по переосмыслению своего отношения к действительности. Полноценное формирование ценностных ориентаций в системе гуманистических отношений должно включать в себя оба механизма и в большинстве случаев даже при

стихийном стечении обстоятельств они действуют оба. Вместе с тем один из них может преобладать, что показывает не только их единство, но и относительную самостоятельность.

Недостаточность первого механизма видится в том, что, даже специально организуя взаимодействие на принципах гуманизма, мы не можем быть уверены в формировании требуемых, прогнозируемых ориентаций. Поэтому желательно дополнить этот механизм вторым, убеждая студентов в выполнении норм, имеющих социальную ценность, объясняя их смысл и необходимость. Недостаточная эффективность второго механизма обусловлена возможностью чисто формального усвоения предъявляемых требований. Целью же должно быть не внешнее приспособление к ним, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Развитые ценностные ориентации являются признаком зрелости личности, показателем меры поликультурности. В условиях профессиональной языковой подготовки для решения задач по развитию поликультурных ценностных ориентаций создаются дидактические условия для перехода от репродуктивной модели организации образовательного процесса к проблемно-ориентированной модели, в которой методическим средством выступают различные виды коммуникативно-ориентированных проблемных культуроведческих заданий, направленных на поликультурное развитие студентов.

В общеметодологических рамках реализации методик и технологий поликультурного воспитания будущих переводчиков отмечается определенная доминанта, обращенная к когнитивной, аффективной и конативной сторонам сознания студента. Когнитивный компонент формируется с помощью такого средства воздействия как слово. Именно оно способствует приобщению студентов к знаниям через умелое владение им, является средством выражения силы интеллекта. Развитие аффективного компонента происходит в результате обогащения эмоционально-чувственной сферы личности в силу проникновения в искомую культуру. Уровень сформированности конативного компонента демонстрирует практический поступок, поведенческий акт человека, утверждающего себя в новом качестве.

Важно, чтобы процесс поликультурного развития личности будущих переводчиков отвечал внутренним потребностям молодых людей, не вызывал у них отторжения, желания ухода от организуемых влияний и мотивировал стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Литература

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур /Опыт определения // Вопросы философии, 1989 .№6. -С.31—42.
2. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранный язык в школе №5, 2000. — с. 72—75.

3. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1998.
4. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе №4, 2001. — с. 12—15.
5. Thomas, H., Interkulturelles Lernen im Schuler-austausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988.

Диагностика исходного состояния развития аналитико-диагностических умений у студентов-психологов

Булатникова М.Е., ст.преподаватель, аспирант

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Репринцев А.В.

Курский государственный университет

Московский государственный университет путей сообщения

Одной из главных проблем высшего образования продолжает оставаться проблема профессиональной подготовки будущих специалистов. В процессе обучения у студентов формируются умения, необходимые им в дальнейшем для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности. Задача основной образовательной программы подготовки специалиста по специальности 020400 «Психология» — сопряжение профессионального образования с развитием гуманитарной культуры, формированием духовно богатой, интеллектуально оснащенной, социально ответственной личности. Вид деятельности преподавателя, работающего с будущими психологами, связан с решением большого количества сложнейших задач. Решение главной задачи заключается в том, чтобы в процессе обучения развить у студентов-психологов такие качества, которые позволили бы им в их будущей практической деятельности находить нетрадиционные, новаторские решения, профессионально обосновывать свою точку зрения.

На наш взгляд, овладение аналитико-диагностическими умениями является главным для психолога. Поэтому развить эти умения необходимо еще во время обучения будущего специалиста в вузе.

Под аналитико-диагностическими умениями будем понимать умения, направленные на выявление признаков, показывающих отклонение объекта от нормы, планирование работы по устранению этих отклонений и выявление причин, в результате, которых возникли эти отклонения.

Общая идея нашего исследования ставит развитие аналитико-диагностических умений в зависимость от овладения мыслительными операциями анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, абстрагирования, прогнозирования, классификации.

На данном этапе нашего исследования решались следующие задачи: разработать план проведения эксперимента; определить индивидуальные и возрастные особенности участников эксперимента; определить уровень мотивации студентов; определить исходный уровень раз-

вития аналитико-диагностических умений и уровни развития мыслительных операций; разработать программу спецкурса для студентов по формированию аналитико-диагностических умений студентов.

Опытно-экспериментальная проверка представляла собой целостный процесс, в котором участвовали студенты 4 курса факультета психологии. В опытно-экспериментальном исследовании принимали участие 100 студентов: 50 человек — участники экспериментальной группы и 50 человек — участники контрольной группы, обучающихся по специальности 020400 «Психология» в Региональном открытом социальном институте.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования, таких как: анкетирование с целью определения уровня мотивации к формированию аналитико-диагностических умений при изучении математики, тестирование студентов для определения уровня сформированности аналитико-диагностических умений, статистические методы обработки данных.

Для выбора курса и возраста участников эксперимента и обоснования целесообразности проведения опытно-экспериментальной работы именно на четвертом курсе мы руководствуемся следующими обстоятельствами:

1. студенты уже проходили практику на третьем курсе и, наверняка, столкнулись с тем, что им не достает некоторых знаний и умений, которые необходимы в будущей профессии, среди них аналитико-диагностические умения;

2. знания, умения и навыки, полученные студентами в результате изучения ими спецкурса «Теория вероятностей. Математическая статистика. Методы статистической обработки данных» позволят студентам автоматически обрабатывать экспериментальные данные при выполнении курсовых работ и дипломного проектирования;

3. поступая на факультет психологии, абитуриенты не догадываются, какую роль в их будущей профессии играет математика. Большинство из них имеют негативное отношение к предмету, не желание его изучать в институте. Поэтому, по нашему мнению, спецкурс целесооб-

разно проводить именно на четвертом курсе, когда можно сформировать мотив к изучению предмета (развитие аналитико-диагностических умений).

Определяя уровень мотивации студентов, мы разработали специальную анкету, адаптированную применительно к целям данного исследования. Студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, выбрав подходящий им вариант. В целом, анализ полученных анкетных данных, показывает: 1. студенты считают, что аналитико-диагностические умения необходимы им в их будущей профессии; 2. мыслительные операции (по мнению студентов), такие как анализ, синтез, прогнозирование, конкретизация, абстрагирование и т.п. у них развиты не в полной степени; 3. подавляющее большинство студентов полагает, что формирование аналитико-диагностических умений осуществляется при изучении естественно научных дисциплин; 4. студенты испытывают трудности при изучении математики.

Для определения исходного уровня сформированности аналитико-диагностических умений студентов, а также компонентов аналитико-диагностических умений (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, прогнозирование) нами была разработана контрольная работа. Прежде, чем приступить к анализу контрольной работы, введем некоторые уточнения: 1) будем считать, что студент использует мыслительную операцию синтез, если решение задачи доведено до конца; 2) если задача полностью не решена, то студент не получает баллов за сформированность аналитико-диагностических умений, исключение составляет задача 7., но при этом он может получить баллы за сформированность отдельных мыслительных операций, в зависимости от того, насколько решена задача и какие мыслительные операции использованы.

В рамках статьи провести анализ выполнения всех задач контрольной работы невозможно, поэтому приведем анализ наиболее сложных задач.

Содержание контрольной работы:

1. Сравните значение выражений $\frac{-2}{|x|}$ и $\frac{-2}{x}$, если $x < 0$.

2. Расположите в порядке возрастания числа $\sqrt{30}$, $3\sqrt{3}$, $5,5$ (не используя калькулятора). Это задание оценивается в два бала. При выполнении этого задания используются мыслительные операции такие, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование. В первую очередь, студент должен сравнить числа по внешнему признаку, то есть увидеть, что в записи двух чисел есть корни (операция сравнения), далее подумать, о том, как сравнить числа, которые имеют разные формы записи (анализ). Необходимо возвести числа в квадрат, а после без труда расположить их в порядке возрастания (операция сравнения). За правильное решение задачи студент получает два балла. Также за использование операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования студент получает по одному баллу. Если задача полностью

не решена, то за мыслительную операцию синтез студент баллов не получает, баллы за остальные мыслительные операции студент получает, если их использовал.

3. Продолжите числовой ряд.

1) 3, 9, 15, ... (1 балл), 2) $1, \frac{1}{3}, \frac{1}{9}, \dots$ (2 балла), 3) $\frac{3}{4}, \frac{5}{6}, \frac{7}{8}, \dots$ (2 балла), 4) 1, 3, 7, 13, ... (3 балла), 5) 27, 26, 24, 21, ... (1 балл), 6) 2, 4, 8, 10, 20, 22, ... (4 балла), 7) 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, ... (4 балла)

При выполнении задания 4) необходимо заметить, что разница между первым и вторым членом последовательности равна двум, вторым и третьим — четырем, третьим и четвертым — шести, то есть разница между членами последовательности есть арифметическая прогрессия (операции сравнения, анализа, обобщения), далее надо абстрагироваться от той последовательности, которая нам задана и обратить внимание на новую последовательность чисел (операция конкретизация) следовательно, разница между четвертым и пятым членом последовательности будет восемь, между пятым и шестым — десять. Следующие члены последовательности 21, 31. За выполнение этого задания студент получает три балла. За использование операций синтеза, конкретизации и сравнения студент получает по одному баллу, за операции анализа, абстрагирования и обобщения по одному баллу.

4. Напишите формулу n -го члена последовательностей.

1) 3, 9, 15, ... (2 балла); 2) $1, \frac{1}{3}, \frac{1}{9}, \dots$ (2 балла);
3) $\frac{3}{4}, \frac{5}{6}, \frac{7}{8}, \dots$ (2 балла); 4) $1, \frac{1 \cdot 2}{1 \cdot 3}, \frac{1 \cdot 2 \cdot 3}{1 \cdot 3 \cdot 5}, \dots$ (3 балла);
5) $\frac{1}{2}, \frac{3!}{2 \cdot 4}, \frac{5!}{2 \cdot 4 \cdot 6}, \dots$ (3 балла)

Написать формулу n -го члена числовой последовательности гораздо сложнее, чем продолжить последовательность, так как используются мыслительные операции анализа, обобщения (на высоком уровне), синтеза, абстрагирования (на высоком уровне).

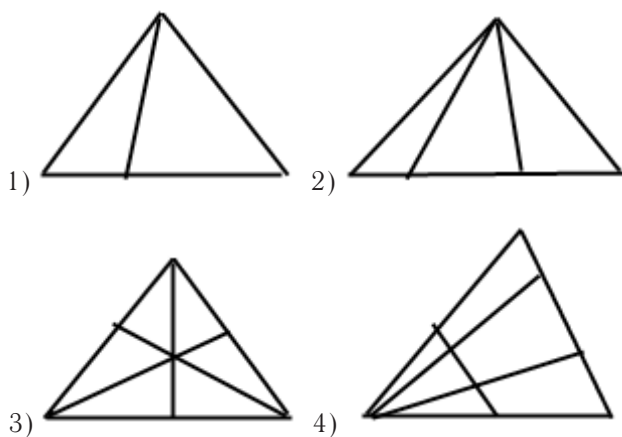
При выполнении задания 4) студент должен увидеть, что первый член последовательности не дробь, а второй и третий дроби (операция сравнения), далее представить в виде дроби первый член последовательности $\frac{1}{1}, \frac{1 \cdot 2}{1 \cdot 3}, \frac{1 \cdot 2 \cdot 3}{1 \cdot 3 \cdot 5}, \dots$. Затем отдельно рассматривать числители и знаменатели дробей (используются операции абстрагирования и конкретизации). Нужно заметить, что числитель можно представить, как $n!$. В знаменателе дробей у нас произведение нечетных чисел, которое представляется в виде $(2n-1)!!$ (использовались операции анализа, обобщения, прогнозирования). В итоге

$a_n = \frac{n!}{(2n-1)!!}$. За выполнение этого задания студент

получает 3 балла. За использование мыслительных операций анализа, абстрагирования, обобщения по три балла, за использование мыслительных операций синтеза, сравнение, конкретизация и прогнозирование по два балла.

При выполнении задания 5) рассуждения строятся таким же образом, как и в задании 4). За выполнение этого задания студент получает три балла. При этом за использование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения студент получает по три балла. За использование операций конкретизация и прогнозирование студент получает по два балла.

5. Укажите количество треугольников на рисунке:



6. Пересечь треугольник двумя прямыми так, чтобы на рисунке оказалось пять треугольников (4 балла).



7. Туземец из племени Танга-Танга за 111 стрел в порядке натурального обмена мог получить 2 барабана, 3 жены и одну леопардовую шкуру. Две леопардовые шкуры ценились на 8 стрел меньше, чем 3 барана и 4 жены. Сколько стрел по отдельности стоили барабан, жена и леопардовая шкура, если за леопардовую шкуру нужно было отдать четное число стрел. (4 балла).

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что в экспериментальной группе 60% студентов имеют низкий уровень сформированности аналитико-диагностических умений, 30% — средний и 10% — высокий. В контрольной группе данные примерно, такие же: 65% имеют низкий уровень сформированности аналитико-диагностических умений, 25% — средний и 10% — высокий. Также нами были выявлены уровни сформированности использования логических операций аналитико-диагностических умений. С помощью статистического анализа данных нами было показано, что уровни сформированности аналитико-диагностических умений в контрольной и экспериментальной группах одинаковы.

Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка

Васильева А.А., кандидат педагогических наук, доцент
Нижнекамский химико-технологический институт (филиал)
«Казанского государственного технологического университета»

Последствие десятилетия характеризуются значительными изменениями в целях и содержании обучения иностранным языкам, как за рубежом, так и в России. Это, соответственно, потребовало коренных изменений в преподавании иностранного языка в системе профессиональной подготовки специалистов неязыковых факультетов. Одной из тенденций обновления является введение социокультурного образования. Включение социокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку предполагает переоценку роли профессиональной компетенции выпускника. Последнее включает знание не только иноязычной культуры страны изучаемого языка, но и умение сопоставлять их политические, экономические, этические и языковые особенности.

Процессы глобализации, происходящие в мире, проектируются на систему языкового образования в плане межкультурных контактов. Так, например, в настоящее время наблюдается ориентация на геополитические цели в рамках европейского сообщества (выделение общих

ценностей, целей, образовательных стандартов, социокультурных портретов специалистов). На первый план выходит унификация требований к содержанию учебных материалов и экзаменационных форматов. Например, тематическими компонентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» всё больше являются проблемы, имеющие общепланетарную ценность: человек и национальные культуры; проблемы войны и мира; окружающая среда; преодоление этнических предрассудков и возрастной дискриминации; глобальные сети связи — Интернет; новейшие технологии и человек.

Межкультурная направленность обучения иностранному языку предполагает формирование личностных качеств студентов и их способностей к осознанному, адекватному взаимодействию в социально-детерминированных ситуациях (способность понять иные лингвокультурные ценности, иной образ языкового сознания). Незнание профессионального этикета способствует возникновению культурного шока, который может про-

явиться во избежание контактов с представителями иной культуры, усталости, нервозности, дезориентации, уходу в себя, снижению самооценки. Уверенность в общении на языке чужой культуры можно приобрести только в процессе практики. Как отмечают ученые-педагоги, культурный шок можно считать хорошим опытом, который приводит к самопознанию и личностному росту. Преодоление культурного шока — это возрождение человека, который приобретает абсолютно новое понимание жизни, новых ценностей.

С. Сторти выдвигает 4 основных момента, которые могут быть полезны при формировании толерантности в процессе межкультурного общения [3, с. 136]: формирование адаптивного поведения; использование решения проблем; знакомство с носителями иностранного языка в целях осознания их культуры; изучение своей культуры для того, чтобы понять чужую культуру.

Адаптивное поведение предполагает использование кинетики (выражения лица, взгляда, жестов, прикосновений, позы, телодвижений) и проксемики (правильного использования дистанции пространства между людьми).

Мы считаем, что для формирования толерантной личности студента важным является овладение дискурсивным поведением, т.е. поведением во время разговора. Оно включает в себя специфику приветствия, обещаний, одобрения, неодобрения, сожаления, извинения, просьб, комплиментов, приглашения, благодарности и т.д.

В методике доминирует учет двух основных принципов подачи иноязычного материала — страноведческого и лингвострановедческого с позиции инсайдера (жителя страны) и аутсайдера (жителя другой страны). В процессе обучения ИЯ студентов необходимо учитывать следующие факторы, способствующие формированию толерантности:

- сопоставление иноязычного материала через призму инсайдера и аутсайдера и выявление общих и различных профессионально-значимых умений и контекстов профессиональной деятельности;
- выбор соответствующих технологий обучения на основе коммуникативно-прагматического и когнитивного подходов, которые соответствуют характеру профессиональной деятельности инокоммуникантов;
- разработка инфраструктуры курса в соответствии с закономерностями познавательной деятельности студента и подбор учебных материалов.

Обучение диалогу культур применительно к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку студентов является весьма сложной задачей, поскольку предполагает, согласно общепринятому мнению, восприятие иноязычной культуры. Соответственно, возникает вопрос, какова технология обучения, способствующая эффективному восприятию инокультуры. Как отмечает С. Сторти: «Мы говорим о приобщении к культуре, но в действительности, мы приобщаемся не к культуре, а к поведению. Культура, система верований и ценностей, разделяемая определенной группой людей, является абс-

тракцией, которая может быть оценена интеллектуально, но на самом деле именно поведение мы ощущаем как наиболее основное проявление культуры» [3, с. 119].

Мы полагаем, что для приобщения к иноязычной культуре в процессе обучения иностранному языку необходимо следующее: как можно больше выделять ключевые признаки профессиональной иноязычной культуры в предметном, языковом и поведенческом планах; сформировать умения распознавать, воспринимать и позитивно относиться к проявлениям чужой культуры в профессиональной сфере; привить умения бороться со стереотипами, положительно оценивать различия и многообразие; искать и подчеркивать сходство.

Межкультурный подход к обучению иностранному языку предполагает работу с такими сторонами личности студента как поведение, чувство, ощущения, ценности и опыт.

Как показало наше теоретическое исследование и изучение опыта работы вузов по формированию толерантной личности студента, решение данных задач должно способствовать более глубокому осознанию родной культуры, адекватной оценке других культур, другого образа жизни, особенностей профессиональной деятельности, что позволит преодолеть отчужденность, нежелание общаться с представителями других культур, эгоцентризм и нетерпимость, враждебность, отрицательные стереотипы по отношению к другим народам, а также даст возможность формирования специалиста с современным мировоззрением и гражданским мышлением. В связи с этим, в процессе обучения иностранному языку большое значение приобретает воспитание в студентах толерантности — миролюбия, терпимости к этническим, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признания возможности равноправного существования «другого», искусства жить в мире разных людей и идей, способности иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. Процесс обучения иностранному языку как нельзя лучше способствует формированию толерантности, так как целью обучения иностранному языку является обучение реальному общению с представителями различных культур, развитие межкультурной коммуникации, являющейся одним из главных условий формирования толерантности. Для участников межкультурного общения важны общие знания о культуре и специальные знания о культурном стандарте, умения межкультурной деятельности, чтобы действовать эффективно и с минимумом непонимания и конфликтов. Межкультурная коммуникация — умение сложное и по своей сути трудоемкое для усвоения, требующая серьезной подготовки.

Межкультурная коммуникация это сложный многогранный процесс взаимопроникновения, взаимодействия культур. Овладение студентами ценностями родной культуры позволяет более точно, глубоко и всесторонне воспринимать иные культуры. Изучение иной, а вместе с ней и своей культуры должно быть критическим, но критическим в смысле различительного, не оценочного срав-

нения. Нельзя судить иные культуры, если в них не нарушаются фундаментальные права человека. То есть, во главе угла должен стоять концепт равноценности культур.

В процессе обучения иностранному языку должна выделяться индивидуальность языков и культур. Знания иностранного языка получают особую ценность, если они связываются со знаниями культуры, знаниями об отношениях, представлениях и стереотипах людей, говорящих на изучаемом иностранном языке. Связь между употреблением языка и социальным поведением играет при этом решающую роль. Следовательно, особо важной целью обучения иностранному языку является обучение языковой деятельностной компетенции, то есть совокупности языковых знаний и знаний о специфическом культурном поведении и восприятии как умении действовать. Такая компетенция не может быть монокультурно ориентирована, она в значительной мере межкультурна. Межкультурная компетенция есть часть обширного межкультурного обучения, которое выходит далеко за рамки языкового и страноведческого знания.

Культурный барьер может быть реальным фактором, препятствующим взаимопониманию участников коммуникации. Для его преодоления необходима подготовка студентов к реальному общению на иностранном языке с носителями языка. Здесь обнаруживается парадокс, поскольку подготовка к реальной межкультурной коммуникации заключается в тренировочной коммуникации на иностранном языке со своими сверстниками, принадлежащими к той же культуре. В этом усматривается одна из существенных особенностей межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, а именно подготовка к реальной межкультурной коммуникации, к реальному взаимодействию носителей двух культур имеет опосредованный характер, так как процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языков и культур.

Необходимо также иметь в виду, что основным коммуникативным партнером студентов является преподаватель иностранного языка, который не является носителем иностранного языка и культуры. Разумеется, преподаватель в той или иной мере приобщился к культуре изучаемого языка, но вряд ли правомерно считать его бикультурной личностью. Таким образом, преподаватель иностранного языка, как основной речевой партнер студентов, является ретранслятором культуры страны изучаемого языка, передающим его через призму своего Эго, принадлежащего к родной культуре.

К особенностям формирования толерантной личности студента в процессе обучения иностранному языку в условиях вуза можно отнести паттернирование, понимаемое как воспроизведение стереотипов поведения, как подражание культурному образцу, навык говорить, вести себя так, как это делает носитель языка в подобной ситуации. Подражание культурному образцу при несовершенном владении иностранным языком может значительно снизить мотивацию изучения иностранного языка. Поэтому

для студентов, изучающих иностранный язык, достаточно хорошо знать одну часть культурных образцов и иметь представление о другой части, важно также умение адекватно реагировать на речевой и неречевой коды своего иностранного собеседника. Но ему не обязательно имитировать чужие культурные образцы, так как соблюдение природного стиля речевого и неречевого поведения не препятствует межкультурной коммуникации.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что обучение иностранному языку на современном этапе развития общества — сложное, комплексное явление. Для того чтобы уровень знаний иностранного языка студентов соответствовал требованиям профессиональной практики, важно охватить следующие разделы: лексический состав, который необходим для успешной коммуникации на иностранном языке; знание соответствующих грамматических правил; умения, навыки общения на иностранном языке; параязыковые и невербальные особенности общения на иностранном языке; особенности изучаемой культуры другого народа, включая страноведение и культуру повседневного общения; сравнение с соответствующими особенностями родной культуры.

Для достижения продуктивности обучения преподаватель иностранного языка должен привлекать большое количество культурных знаний и использовать самые разнообразные формы и методы обучения и воспитания.

Необходимость формирования толерантности возникает с самых первых дней обучения, поскольку студенты, поступившие на учебу, приходят из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом. Начиная с первого курса, важно обучать студентов критически относиться к своим взглядам, принимать других как значимых и ценных и быть толерантными к ним. Это способствует развитию сотрудничества и гармонизации отношений в студенческой группе, что в итоге делает процесс обучения более плодотворным.

В качестве основных задач формирования толерантной личности студента в процессе обучения иностранному языку Е.Н. Соловьева выделяет следующие:

- развитие умения выделять общее и культурно-специфическое в моделях различных стран, различных исторических этапов страны изучаемого языка, социальных слоев общества;
- подготовка студентов к представлению своей страны и ее культуры с учетом возможностей межкультурной интерференции, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их с помощью адекватных средств речевого взаимодействия;
- формирование готовности студентов конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в зависимость от чужих приоритетов;
- расширение профессионального опыта общения с представителями других культур;
- овладение формами сотрудничества, обеспечивающими бесконфликтное, адекватное гуманистическим целям кооперативное общение с представителями других культур, умение добиваться взаимопонимания;

- развитие способности к иноязычной коммуникации без ущемления национального достоинства других людей [2].

В целях формирования толерантности в процессе обучения иностранным языкам необходимо:

- обеспечить усвоение типов коммуникативных стратегий, соответствующих им тактик бесконфликтного общения (кооперативный стиль коммуникации сотрудничества) и способов языкового оформления, свойственного определенной культуре (это — когнитивный и социальный уровень);

- сформировать механизм профессиональной компетенции на основе усвоения норм и правил распознавания и реализации профессионального общения, свойственного иноязычной культуре гуманитарной сферы (речевое и неречевое взаимодействие, соответствующее профессионально-этическим и национально-культурным нормам).

Подготовка студентов к межкультурному общению предполагает формирование целого ряда качеств личности, в том числе толерантности. Содержание воспитания этих качеств личности активно разрабатывается современными учеными. Например, Е.И. Пассов считает основным содержанием воспитания следующие аспекты:

- воспитание иммунитета к национализму, шовинизму и т.п.;
- воспитание чувства патриотизма, желания достойно представлять свою страну, готовности защитить ее;
- воспитание понимания исторической роли народа (страны изучаемого языка) в международной жизни, ува-

жения и доброго отношения к стране и ее народу, к его истории и традициям и т.д.;

- воспитание убежденности в преимуществах общечеловеческих ценностей;

- воспитание правильного отношения к ценностям истинным и мнимым [1].

Е.И. Пассов придает большое значение модели культуры страны изучаемого языка, способной замещать оригинал в целях репрезентации менталитета народа. Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем интерпретации фактов культуры, сравнения и постоянной оценки, имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране. Сравнивая людей и страну изучаемого языка в различных исторических условиях, выявляя общее и специфическое в них, мы способствуем проникновению в менталитет народа, пониманию его характера, его ценностей, истоков непохожести, «странности», причин ксенофобии, то есть создаем основу формирования толерантности [1].

Таким образом, проведенный нами анализ состояния и практики формирования толерантности показал, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным потенциалом для формирования этого качества личности у студентов вуза. В настоящее время одной из основных задач обучения иностранному языку является обучение в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на иностранном языке. Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает огромными возможностями воспитания студентов в духе диалога культур, гуманизации межкультурных отношений.

Литература

1. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования / Е.И. Пассов. — Липецк. — 1998. — с. 67.
2. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Когделл Р. // Человек. — 1992. — №5. — с. 106.
3. Storti C. The Art of Crossing Cultures. — Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1989. — 375 p.

Формирование профессиональной компетентности будущих экологов в условиях информатизации обучения

Гандрабура И.В., аспирант
Ставропольский государственный университет

Важным фактором в развитии высшего образования выступает информатизация как реализация комплекса мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования достоверных знаний во всех общественно значимых видах человеческой деятельности. Процесс информатизации, возникнув одновременно с распространением электроники, компьютеров, связи, интенсивно развивается и изменяет

характер труда и место человека в образовательном пространстве.

Современное профессиональное образование, направленное на подготовку специалистов, обладающих динамичной профессиональностью, т.е. подготовленных к выполнению разнообразных социальных и педагогических функций. Профессиональная компетентность специалиста-эколога является составной частью его про-

фессиональной культуры, рассматривается как процесс становления профессионализма, где образование и самообразование является одним целым двустороннего процесса.

Мы считаем, что в современном информационном обществе профессиональная компетентность будущего специалиста должна включать такие компетентности, как:

- практическую (специальную) компетентность как высокий уровень знаний, техники и технологий и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

- социальную компетентность, подразумевающую способность брать на себя ответственность и принимать решения, работать в команде, разрешать конфликты, продуктивно взаимодействовать с другими людьми, готовность к нестандартным, креативным решениям, обладать навыками самоорганизации; гибкости в отношении вновь появляющихся требований и изменений, выносливости и целеустремленности;

- психологическую компетентность как понимание того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

- коммуникативную компетентность как способность взаимодействовать в соответствии с ситуацией, находить вербальные и невербальные средства и способы формулирования мысли, высокий уровень культуры речи;

- экологическую компетентность, основывающуюся на экологической ответственности за профессиональную деятельность, на знании общих законов развития природы и общества, взаимодействия, функционирования, развития природных систем и их компонентов, основных процессов, протекающих в сферах Земли, умении работать с полевой, технической документацией, картами, уметь синтезировать и анализировать полученную информацию, обладать знаниями и умениями, в области информационных технологий, использования возможностей персонального компьютера и информационных технологий, геоинформационных систем, баз данных, наглядно представлять результаты экологических исследований.

- информационную компетентность — владение новыми инновационными педагогическими и информационными технологиями, включающая получение, переработку, выдачу, преобразование информации, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность, владение электронной, Интернет-технологией [1, 2].

Министерством образования и науки РФ были разработаны стандарты третьего поколения для профессионального образования, с введением которых создаются условия для подготовки кадров с высшим профессиональным образованием и их применения с учетом требований современного рынка труда. Стандарты предыдущего поколения подразумевали формирование у обучаемых ЗУНов — то есть знаний, умений и навыков, сегодня эти

понятия практически исключены из стандартов и заменены компетенциями.

В образовательных стандартах ФГОС ВПО по направлению подготовки магистров «Экология и природопользование» отмечено, что область профессиональной деятельности включает научно-исследовательскую, проектно-производственную, контрольно-экспертную, административную и педагогическую работу, связанную с экологией и использованием природных ресурсов [3].

Для подготовки к перечисленным видам профессиональной деятельности выпускник должен обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций. Причем интересующая нас информационная компетентность относится к общекультурной и включает знание современных компьютерных технологий, применяемых при сборе, хранении, обработке, анализе и передаче географической информации; способность самостоятельно использовать современные информационные системы для решения научно-исследовательских и производственно-технологических задач профессиональной деятельности.

В стандартах отмечено, что в программы базовых дисциплин профессионального цикла должны быть включены задания, способствующие развитию компетенций профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, в объеме, позволяющем сформировать соответствующие общенаучные и профессиональные компетенции. Мы считаем, что информационная компетентность не достаточно полно отражена в образовательном стандарте по направлению подготовки магистров «экология и природопользование» и предлагаем дополнить следующими требованиями к результатам освоения основных образовательных программ:

Общекультурные компетенции:

- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в работе новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

В научно-исследовательской деятельности:

- уметь разрабатывать рабочие планы и программы, а также подбирать методики и средства проведения занятий с использованием информационных технологий.

В проектно-производственной деятельности:

- уметь разрабатывать информационные системы различного назначения комплексного и отраслевого типа глобального, национального, регионального, локального и муниципального уровней;

- внедрять и эксплуатировать информационные системы.

В административной деятельности:

- уметь организовывать и контролировать работы по моделированию компьютерных программ, руководить подготовкой к изданию электронных карт, атласов, учебников, практикумов, справочников и других электронных произведений, выполнять редакторские работы.

В педагогической деятельности:

— разрабатывать методические и нормативные документы, а также предложения и мероприятия по реализации разработанных проектов и программ на основе информационных технологий, используемых студентами в учебном процессе

— обладать знаниями компьютерных средств и методиками регламентирующими их использование в процессе обучения, осознание и принятие своей роли в технологически организованном процессе обучения, умение использовать ресурсы современных информационных средств в педагогических целях.

Использование компьютеров и программных продуктов в образовательном процессе будущих экологов с учетом современных тенденций позволяет дать разностороннюю подготовку, затрагивающую специальные знания, а также философские и психологические аспекты и позволяет говорить о формировании информационной компетентности.

К средствам педагогического воздействия, применяемым в процессе формирования информационной компетентности, относятся как капитальные, обеспечивающие оптимальные условия деятельности учебного заведения (компьютерные классы для проведения занятий, учебные принадлежности и прочие), так и средства текущего применения (учебные и учебно-методические пособия, учебники, специальная литература, технические средства информации и контроля, СМИ и пр.), а так же различные виды деятельности обучаемых, способствующие решению задач образовательной работы в процессе подготовки (учебно-познавательное, учебно-практическое, самостоятельное, практическое, общение).

При определении форм организации процесса формирования компетентности, мы опирались на общие положения педагогики об активном характере взаимодействия формы и содержания в педагогическом процессе, что предполагает рассмотрения формы, как устойчивой, завершенной организации в единстве всех его компонентов.

Результат процесса формирования информационной компетентности определяется совокупностью критериев для оценки уровня сформированности компетентности, к которым относятся: знания, необходимые для осуществления данного вида деятельности; умения применять эти знания в практической деятельности; наличие необходимых личностных качеств, положительных мотивов и интересов к данному виду деятельности [4].

Процесс формирования информационной компетентности отличает ряд особенностей:

— направленность процесса на формирование универсальной базы знаний, необходимых для эффективного использования компьютера в образовательном процессе, а так же для успешного самостоятельного освоения и привлечения в данный процесс новых технических устройств;

— ярко выраженный прикладной характер профессиональной подготовки будущих экологов по данному направлению, проявляющихся в овладении практическими умениями и навыками освоения и применения компьютера, и направленный на реализацию творческого потенциала будущего специалиста;

— прогностический характер данного процесса, предполагающий его ориентацию на потенциальную способность эффективно взаимодействовать с техникой будущих поколений.

Литература

1. Дьяченко Л.Г. Мультимедийные технологии как средство совершенствования профессиональной подготовки инженеров-экологов: на примере дисциплины «Науки о Земле»: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. — Ульяновск, 2009, стр. 281.
2. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с., стр. 34–35.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 29.03.2010 N 243 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 022000 Экология и природопользование (квалификация (степень) «магистр»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.06.2010 N 17439).
4. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. — Свердловск: СИПИ, 1990.

Выбор оптимального метода составления окислительно-восстановительных реакций при изучении курса «Общая химия»

Гареев И.Н., студент; Григорьева О.С., ст. преподаватель
Альметьевский государственный нефтяной институт

Подбор метода для уравнивания реакций является актуальной задачей для преподавателя общехимических дисциплин, особенно на начальных курсах вузов, так как при изучении раздела окислительно-восстановительные реакции (ОВР) определяющим фактором является умение определять стехиометрические коэффициенты. Существует несколько методов составления ОВР, остановимся на наиболее известных.

Математический метод на основе материального баланса

Положение атомно-молекулярного учения о том, что атомы при химических реакциях не изменяются, не совсем верное. Атомы вследствие химических реакций изменяют свое строение: превращаются в ионы или видоизменяют электронное строение в процессе образования новых молекул. Более правильным является утверждение, что элемент во время химических реакций не изменяется. Это утверждение можно представить в виде двух правил закона сохранения количества вещества элемента (материальный баланс):

- количество вещества каждого элемента до реакции равняется количеству вещества каждого элемента после реакции;
- общее количество вещества всех элементов до реакции равняется общему количеству вещества всех элементов после реакции.

Изложенные правила дают возможность уравнивать уравнения любых реакций (в том числе и окислительно-восстановительных) математическим методом. Для этого необходимо записать уравнение реакции в общем виде, на основе материального баланса составить систему математических уравнений и решить ее. Рассмотрим этот метод на конкретном примере: $x\text{H}_2 + y\text{O}_2 = z\text{H}_2\text{O}$,

где x, y, z — коэффициенты, показывающие число молекул (количество вещества) водорода, кислорода и воды, участвующие в реакции. Коэффициенты — целые положительные числа. Записывается уравнение закона сохранения количества вещества для каждого элемента:

$$\text{для H: } 2x = 2z \Rightarrow x = z.$$

$$\text{для O: } 2y = z \Rightarrow y = 0,5z.$$

Подставляются полученные значения для x, y в уравнение: $z\text{H}_2 + 0,5z\text{O}_2 = z\text{H}_2\text{O}$

Выносится общий множитель 0,5 z и сокращается на него. Получается: $2\text{H}_2 + \text{O}_2 = 2\text{H}_2\text{O}$

Правило второго закона сохранения количества вещества элемента можно использовать для проверки пра-

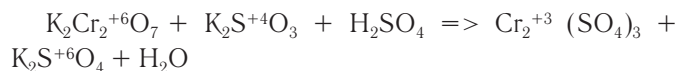
вильности выполненной работы: $2 \cdot 2 + 1 \cdot 2 = 2 \cdot (2 + 1)$; $6 = 6$.

Метод электронного баланса

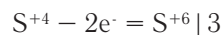
Метод электронного баланса уравнивания окислительно-восстановительных реакций заключается в выполнении следующего правила: число электронов, отданных всеми частицами восстановителей, всегда равно числу электронов, присоединенных всеми частицами окислителей в данной реакции [1].

Уравнивание ОВР этим методом требует знания формул исходных веществ и продуктов реакции, умения рассчитывать степени окисления элементов в молекулах и ионах и строгого соблюдения очередности действий. Проиллюстрируем это на конкретном примере окисления сульфита калия дихроматом калия в кислой среде.

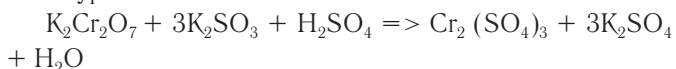
1. Сначала определяют изменяющиеся степени окисления элементов:



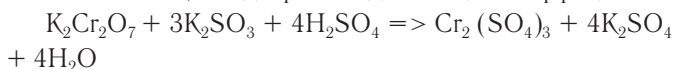
2. Затем составляется электронный баланс. Для этого подсчитывают число электронов, которое нужно присоединить всеми атомами окислителя входящими в состав молекулы-окислителя, и прибавляют их число в левой части схемы процесса восстановления. В результате получаем:



3. Полученные коэффициенты ставим перед окислителем и восстановителем в левой части уравнения и перед продуктами их восстановления и окисления — в правой части уравнения:



4. Уравнивают ионы веществ, не изменяющие своей степени окисления, и подбирают недостающие коэффициенты:



Следует отметить, что этот метод занимает много времени и очень затруднителен для студентов, не знающих химию.

Метод электронно-ионного баланса (метод полуреакций)

Метод применяется для уравнивания реакций, протекающих в растворах [2]. При этом отпадает необходимость в определении степеней окисления. Часто при уравни-

нивании этим методом сначала неизвестны и продукты реакции — они выявляются в ходе самого уравнивания. Однако для правильного применения этого метода необходимо уметь записывать ионно-молекулярные реакции.

Нетрадиционный метод Гарсиа

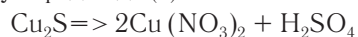
Существует малоизвестный метод Арсесию Гарсиа составления уравнений химических реакций. Он довольно прост, не требует математической подготовки и знаний по теории окислительно-восстановительных реакций. Им может воспользоваться любой студент и получить хорошие результаты даже при уравнивании сложных уравнений, межмолекулярных окислительно-восстановительных реакций. Для уравнивания уравнений реакций этим методом применяется формальный атом элемента. Им может быть любой элемент, но чаще всего — кислород, так как он входит в состав большинства веществ. В отличие от реального атома, действительно существующего и могущего вступать в реакции, формальный атом используется лишь для сравнения уравнений химических реакций. Схему уравнивания реакции, показывающую вещества, которые реагируют и образуются, делят на две полуреакции. В первую входят вещества, образованные одинаковыми элементами, кроме формального элемента и водорода. Остальные вещества образуют вторую полуреакцию. В случае добавления полуреакций необходимо умножить их на множители так, чтобы атомы формального элемента сократились. Рассмотрим этот метод на конкретном примере: в реакцию вступают 2 вещества:



Составим первую полуреакцию. Выберем вещества, образованные элементами, которые составляют азотную кислоту. Уравняем водород, потом азот и, наконец, кислород, прибавив в правую часть три формальных атома кислорода $\underline{\text{O}}$:

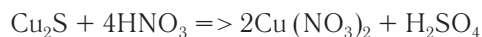


Вторая полуреакция образована элементами, которые составляют сульфид меди (I):

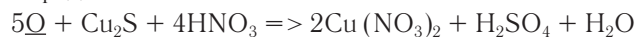


Уравняем атомы меди и серы. Поскольку в правой

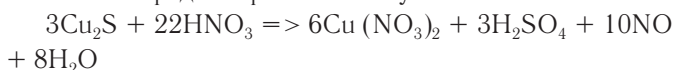
части этой полуреакции есть остаток азотной кислоты и водород, прибавим в левую часть молекулы азотной кислоты:



Уравняем остатки азотной кислоты, потом водород, прибавив в правую часть молекулу воды, и наконец — кислород, прибавив в правую часть 5 формальных атомов кислорода:



Прибавив 2 полуреакции, предварительно помножив первую на 5, а вторую — на 3. При этом формальные атомы кислорода сократятся. Получаем:



Анализ литературы и существующие сложности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении раздела «окислительно-восстановительные реакции» в курсе общей химии, определили цель нашего исследования. Цель заключается в выявлении оптимального метода составления ОВР при изучении общехимических дисциплин. Нами проводился педагогический эксперимент среди студентов первого курса, обучающихся по специальности «Проектирование, сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ» в Альметьевском государственном нефтяном институте.

В эксперименте участвовало 60 студентов. Были выбраны 4 группы студентов. Студенты первой группы (1Г) составляли ОВР с использованием математического метода. Студенты второй группы (2Г) составляли уравнения ОВР, используя нетрадиционный метод Гарсиа. Студенты третьей группы (3Г) изучали ОВР с использованием электронно-ионного баланса. Студенты четвертой группы (4Г) изучали ОВР с использованием метода электронного баланса, который преподается в средней школе. По окончании изучения указанной темы было организовано тестирование, которое показало, что качество усвоения учебного материала, скорость решения поставленных задач варьируются у студентов разных групп, участвующих в эксперименте. Данные, отражающие результаты исследования приведены в виде диаграммы (рис. 1).

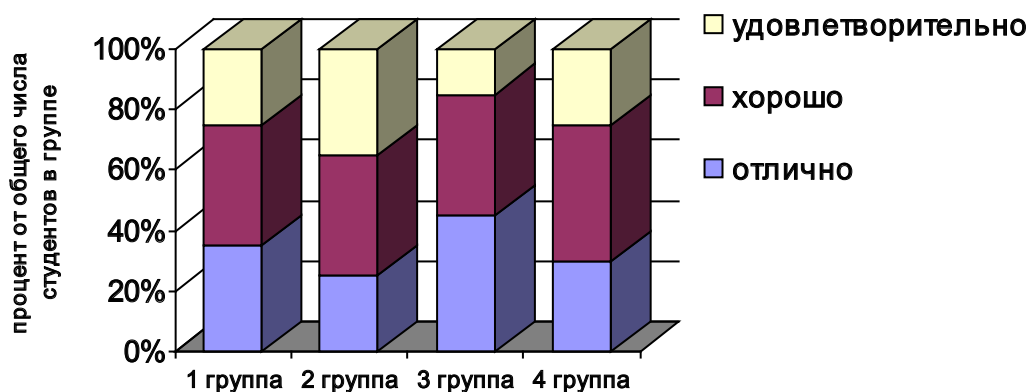


Рис. 1.

В итоге нами были сделаны выводы, касающиеся влияния выбора метода составления ОВР на качество усвоения теоретического аспекта выбранной темы курса общей химии. Студенты третьей группы (3Г) показали лучшие результаты по сравнению со студентами, изучающими ОВР с применением электронного баланса (4Г),

нетрадиционного метода Гарсиа (2Г) и математического метода (1Г).

Объяснение данного факта можно найти в преимуществах метода составления ОВР электронно-ионным балансом, а также доступности его при изучении курса общей химии.

Литература

1. Глинка Н. Л. Общая химия: учебное пособие для вузов / Н. Л. Глинка. — М. : Интеграл-Пресс, 2000. — 728 с.
2. Габриелян О.С. Химия: пособие для школьников старших классов и поступающих в вузы / О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов. — М. : Дрофа, 2005. — 703 с.

Совершенствование процесса обучения статистике при подготовке бакалавров экономического профиля

Голубенков А.А., ст.преподаватель
Нижегородский институт менеджмента и бизнеса

На современном этапе основой для анализа и прогнозирования социально-экономических процессов является статистическая культура, структуру которой определяют следующие компоненты [2, 9]:

- 1) статистическо-деятельностный тезаурус, определяющий статистические знания, теории, средства и методы;
- 2) понимание и осмысление сущности статистических знаний и их ценности для практической деятельности и познания явлений;
- 3) умение выделять статистическую ситуацию из множества других;
- 4) умение применять всю номенклатуру средств и методов статистики;
- 5) готовность к пополнению статистических знаний, к саморазвитию и самосовершенствованию (рефлексивные умения).

Одной из задач подготовки бакалавров экономического профиля является задача формирования у них статистической культуры. В ФГОС решение этой задачи предполагает формирование следующих компетенций:

- 1) владение методами количественного анализа, моделирования и прогнозирования, теоретического и экспериментального исследования;
- 2) стремление к личностному и профессиональному саморазвитию.

В качестве учебной дисциплины, обеспечивающей реализацию данной задачи, выступает дисциплина «Статистика», структурно состоящая из двух разделов:

- 1) теория статистики (рассматриваются общие понятия и методы сбора, обработки и обобщения массовых данных);
- 2) социально-экономическая статистика (изучается система показателей и их экономическая интерпретация для конкретных социально-экономических процессов).

Процесс обучения статистике связан с определенными трудностями [2, 6]. Учебный материал по данной дисциплине насыщен определениями и формулами. При этом студентам необходимо не просто их воспроизводить, а понимать смысл и уметь применять. Однако традиционная организация учебного процесса не позволяет вести обучение группы в соответствии с уровнем подготовленности каждого обучающегося и индивидуальными особенностями восприятия информации. Поэтому большинство студентов усваивают статистику фрагментарно, а следовательно, не формируются системные знания. Кроме того, преимущественно вербальная подача информации повышает утомляемость, в результате снижается продуктивность учебного процесса.

Одной из особенностей новых образовательных стандартов является система зачетных единиц (кредитов). Использование зачетных единиц как меры трудоемкости образовательных программ обусловлено обязательством России по вхождению в общеевропейское пространство высшего образования в рамках Болонского процесса. Данная система учета трудоемкости учебных курсов и дисциплин способствует академической и профессиональной мобильности выпускников вузов, уменьшению перегрузки. Размерность и порядок применения зачетных единиц отражены в документе «European Credit Transfer System» (ECTS) — «Европейская система перевода и накопления кредитов». Определяющими элементами системы зачетных единиц (кредитов) выступают модульная организация учебного процесса и рейтинговая система оценки учебной деятельности [8, 12].

При модульном обучении преподаватель и студенты работают с учебной информацией, которая структурирована в модули. Согласно общей теории функциональных систем основу процесса переработки информации состав-

ляет модульная организация коры головного мозга человека. Поэтому процесс усвоения структурных элементов учебного материала, выделенных при проектировании модульной программы обучения, соответствует нейрофизиологическим особенностям строения мозга, что говорит о природосообразном характере модульного обучения [6].

По мнению Э. Кроше [5], сущность модульного обучения заключается в том, что человек на основе обучающего модуля самостоятельно выполняет действия, которые ориентированы на овладение специальностью. При этом обучение осуществляется без деления на учебные предметы.

Выделяют также предметный и комбинированный подходы к формированию содержания учебной программы при реализации модульного обучения [6]. Предметный подход основывается на соединении модульной методологии с предметной системой образования [14]. Комбинированный подход применяется при проектировании модульных систем дополнительного профессионального образования с целью формирования «совокупных умений профессиональной деятельности на основе формируемых баз систем знаний» [6, с. 32].

Набор модулей для освоения зависит от ступеней обучения и базового образования [7]. Завершенные самостоятельные модули учебной программы позволяют студенту при необходимости прервать обучение, а впоследствии продолжить его, не возвращаясь на начальный этап [6].

Применение технологии модульного обучения, как отмечают А.Н. Новиков и Г.В. Букалова [10], дает возможность создать разные «траектории обучения» с помощью использования:

- 1) модулей различной направленности (с более глубоким теоретическим или практическим изучением);
- 2) модулей различного уровня сложности.

В соответствии с целями обучения и способностями к учебной деятельности студенту предоставляется выбор модуля. В этом смысле С.А. Кайнова пишет, что состав программы обучения отражает «уровень каждого обучаемого; необходимое соотношение между теоретическим и практическим обучением согласно потребностям конкретного обучаемого...» [4, с. 12].

Важной особенностью модульной системы является ее ориентация на практику, в том числе исследовательскую [1]. Целями исследовательской деятельности студентов — экономистов являются [13]:

- 1) совершенствование профессиональной подготовки высококвалифицированных экономистов;
- 2) развитие личности и творческих способностей студентов-экономистов;
- 3) формирование научно-исследовательского характера у будущих экономистов.

В рамках рассматриваемой проблемы под модулем понимается часть дисциплины «Статистика», имеющую логическую завершенность и включающую цели, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения [6, 8].

С точки зрения формирования статистической культуры у студентов — экономистов можно выделить следующие преимущества модульной технологии обучения [3]:

- 1) повышение компетентности в профессиональной деятельности;
- 2) возможность индивидуализации учебной деятельности.

Рейтинговая система предполагает начисление баллов по установленным правилам за учебно-познавательную деятельность. Она отражает «текущее положение знаний обучаемого как в абсолютном, так и в относительном (среди группы, в сравнении со своими предыдущими результатами) плане» [11, с. 65]. Рейтинг студента формируется в результате текущего, промежуточного и итогового контроля и определяется суммой баллов, набранной по каждому модулю.

Формами текущего и промежуточного контроля являются: опрос, контрольная работа, тестирование, индивидуальное домашнее задание и др. Промежуточный контроль проводится с целью определения результатов освоения обучающимся модуля в целом. Итоговый контроль включает сдачу зачета или экзамена.

Студенту могут начисляться дополнительные баллы за посещаемость, ведение конспектов лекций, активную работу на семинарских и практических занятиях, досрочное выполнение контрольных работ, участие в олимпиадах и научно-практических конференциях, поведение и т.д. Вместе с тем, возможно уменьшение набранных баллов за нарушение сроков выполнения учебной работы, отказ отвечать на занятиях и др.

Следует отметить, что необходима разработка механизма перевода баллов в общепринятую четырехбалльную шкалу оценки.

По результатам текущей и промежуточной успеваемости с согласия студента может быть выставлена итоговая оценка, соответствующая сумме набранных баллов, без сдачи экзамена.

Внедрение в учебный процесс рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов-экономистов обеспечивает [11, с. 66]:

- 1) объективную оценку, фактически исключающую случайность;
- 2) ритмичность работы студентов в течение семестра;
- 3) возможность непрерывности контроля;
- 4) вариативность оценки;
- 5) индивидуальный подход в оценке работы студентов;
- 6) разрешение конфликтных ситуаций при выводе итоговой оценки;
- 7) стимулирование труда студента;
- 8) учет любых показателей образованности студентов, в том числе степени сформированности компетенций;
- 9) возможность для осуществления самоконтроля и самооценки;
- 10) снятие у большинства студентов экзаменационного стресса.

Итак, на основе вышеизложенного и с учетом результатов исследования А.М. Лозинской [6] можно выделить следующие принципы модульно — рейтинговой системы обучения, которые могут быть положены в основу формирования статистической культуры у студентов — экономистов:

1. Принцип модульной структуризации содержания обучения. Применительно к рассматриваемой проблеме он означает, что содержание учебной дисциплины «Статистика» должно быть представлено в виде системы модулей.

2. Принцип учета образовательных потребностей обучающихся предполагает адаптирование программы обучения к уровню подготовки, индивидуальным способностям и потребностям обучающегося. Поэтому при проектировании модульно — рейтинговой технологии

обучения необходимо предусмотреть диагностику уровня знаний и умений обучающихся на «входе» в модуль и на «выходе» из него.

3. Принцип деятельностной направленности содержания и методов обучения, требующий ориентации обучения на выполнение практической деятельности.

4. Принцип системности контрольно — оценочной деятельности, предполагающий проектирование системы входного, текущего, промежуточного и выходного контроля качества усвоения содержания модулей.

5. Принцип паритетности отношений субъектов учебного процесса, означающий, что обучающийся является партнером преподавателя в учебном процессе и несет ответственность за результаты учебной деятельности. Такие отношения способствуют самопознанию и самосовершенствованию обучающегося.

Литература

1. Велижско Н.Б. Кредитно-модульная система. — Режим доступа: http://sk.edu3000.ru/gazetes/arhiw_pomr07/soder_8_07/Velichko.htm.
2. Долгополова С.О. Система формирования статистического мышления у студентов экономического вуза: Дис... канд. пед. наук. — Саратов, 2003. — 125 с.
3. Кайнова С.А., Аменицкая А.А. От стандартной схемы обучения к гибкому подходу! // Профессиональное образование. — 2004. — № 4. — с. 13–14.
4. Кайнова С.А. Модульная система обучения: новые педагогические технологии в профессиональном образовании // Профессиональное образование. — 2004. — № 4. — с. 5–12.
5. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально — технического обучения. — Женева: Бюро проф. — тех. обучения Международной организации труда, 1998. — 124 с.
6. Лозинская А.М. Модульно — рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования: Дис... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 226 с.
7. Маковская И.В. Модульное обучение через компьютерную программу // Специалист. — 2002. — № 4. — с. 7–9.
8. Методические рекомендации по внедрению в вузе системы зачетных единиц (кредитов) / Сост. О.В. Давыдова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. — М.: ГУУ, 2010. — 50 с.
9. Нахратова Г.В. Система формирования статистической культуры у студентов технического вуза: Дис... канд. пед. наук. — Тольятти, 2002. — 199 с.
10. Новиков А.Н., Букалова Г.В. Модульная технология как средство повышения качества обучения в ВУЗе // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2001. — № 2. — с. 39–42.
11. Перевощикова Е.Н., Голубева А.И. Рейтинговая система оценивания деятельности студентов как средство управления качеством образовательного процесса по специальности // Инновации в образовании. — 2007. — № 12. — с. 65–72.
12. Сазонов Б.А. Методические рекомендации по применению зачетных единиц при проектировании и реализации ООП. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm>.
13. Филиппова Н.В. Профессиональная направленность курса линейной алгебры в экономическом вузе: Дис... канд. пед. наук. — Москва, 2009. — 223 с.
14. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.

О самообразовании бакалавров физико-математического образования в условиях креативной образовательной среды

Егорова И.С., ассистент; Михалкина Е.А., кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

Современная российская действительность характеризуется активно идущими процессами модернизации. В условиях глобальной информатизации и глобального рынка, интеграции мировой экономики, реализации долгосрочных планов развития экономики и социальной сферы, включения России в Болонский процесс потенциальный работодатель предъявляет к молодому специалисту новые требования. Сегодня, согласно Болонской декларации, профессионал должен быть: мобильным и конкурентоспособным, способным к принятию нестандартного решения и оценки его эффективности, к проектированию своей деятельности и дальнейшему саморазвитию. Как следствие, возникает необходимость реформ в сфере образования. Стратегической линией последних должно стать создание условий для освоения личностью новых способов деятельности и моделей мышления, что предполагает развитие у неё как критического, так и творческого отношения к миру.

Анализ государственных документов («Национальная доктрина образования РФ (2000 – 2025 гг.)», «Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» и др.) показал, что современная педагогика ориентируется на самооценку человеческой личности, ее внутренние ресурсы и саморазвитие. Основная цель образования формулируется как развитие креативных способностей учащихся, индивидуализация их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности.

Достижение заявленной цели напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя. Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя.

Самообразование учителя является необходимым условием его профессиональной деятельности. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к педагогу самые высокие требования. Вместе с тем, способность учителя к самообразованию не формируется одновременно с получением диплома педагогического вуза. Это должен быть непрерывный, сознательный и специально организованный процесс, осуществляемый в ходе обучения различным профессиональным дисциплинам.

В основе такого непрерывного самообразования лежит процесс самообучения, обеспечивающий не только овла-

дение способами приобретения необходимых знаний, но и формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности. Поэтому одной из важнейших задач высшей школы сегодня становится формирование готовности будущих специалистов к самообразованию и проявлению творческой активности.

В психолого-педагогической литературе отмечают тесную связь самообразования и саморазвития. Первое рассматривая как продукт обучения и высший уровень познавательной деятельности, как готовность личности выходить за пределы учебных требований, предъявляя к себе требования, обусловленные осознанием своих возможностей, новым отношением к себе и своей деятельности. Определяя самообучение через понятие «готовность», ряд исследователей (Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина и др.) исходят из того, что это состояние личности, которое характеризуется способностью к выходу за пределы учебных требований в сферу свободной познавательной деятельности. Считаем, что высшим уровнем готовности личности к самообразованию является формирование креативной компетенции. При этом под креативностью будем понимать творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых идей. [3]

В то же время сложившаяся в практике образования система обучения студентов недостаточно ориентирована на развитие креативности учащихся и чаще выступает фактором, порождающим феномен выученной беспомощности (А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин и др.).

С позиций психологии проблема креативности рассматривается, как правило, в контексте общей теории творческих способностей и одаренности (Я.Л. Пономарев, Б.М. Теплов). Однако в настоящее время науке (психологии и особенно в педагогике) характер связи креативности с различными подструктурами личности мало изучен. В.Н. Дружинина отмечал, что креативность в процессе своего развития может становиться «глубинным свойством личности», но далеко не всегда реализуется в практике обучения и воспитания. Остается актуальным вопрос о понятии, структуре и педагогических условиях формирования креативности как интегративного личностного качества в процессе обучения студента в вузе.

В данной работе остановимся на проблеме формирования креативной компетенции у бакалавра физико-математического образования.

Под креативностью будем понимать творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых идей. Креативную

компетенцию рассматривать как способность к творчеству.

В структуре данной компетенции нами было определено 4 компонента: *когнитивный* (умение использовать математические знания для решения профессиональных творческих задач); *мотивационный* (наличие системы мотивов, лежащих в основе положительного отношения к творческой деятельности); *деятельностный* (совокупность таких специальных качеств, как умение формулировать проблему, креативно подойти к ее решению; владение методиками развития творческих способностей учеников через математические знания; умение творчески использовать накопленный опыт и создавать новые методики); *рефлексивный* (рефлексия по поводу собственной творческой деятельности; рефлексия по поводу своей роли учителя в процессе выполнения учащимися заданий, направленных на формирование креативности).

Считаем, что развитие выделенных составляющих приведет к формированию креативной компетенции бакалавра Педагогического образования в целом на одном из трех уровней:

— *Пороговый* уровень характеризует креативную компетенцию как не сформированную у студента; на занятиях он не проявляет интереса к творческим задачам, способен действовать только по стандартной предложенной схеме.

— *Типичный* уровень показывает, что компетенция сформирована частично, студент проявляет интерес к творческой деятельности и может ее осуществлять совместно с другими участниками образовательного процесса.

— *Продвинутый* уровень отличает сформированность творческой компетенции. Студент имеет высокую мотивацию на решение творческих задач, способен креативно воспользоваться имеющимися математическими знаниями, организовать творческую деятельность других участников образовательного процесса. [1]

Достижения высшего (продвинутого) уровня представляется возможным в специально организованной образовательной среде, способствующей формированию способности к самообразованию и развитию креативной компетенции бакалавра физико-математического образования — креативную образовательную среду.

Под средой в психолого-педагогической литературе подразумевают окружающие человека общественные, духовные и материальные условия его существования, формирования и деятельности. Если среда, непосредственно связана с процессом обучения, воспитания, формирования и развития, то её называют образовательной средой. В такой среде образовательная среда создаются условия для формирования личности, в частности такого качества, как культурное самоопределение. [3]

Под креативной образовательной средой будем понимать образовательную среду, которая не только предоставляет возможность каждому обучающемуся на каждом

образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку, называется. Основными требованиями к такой образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

При создании креативной образовательной среды необходимо учитывать ряд принципов: приоритетное внимание к мотивационному обеспечению процесса обучения и самообучения; опора на процессы саморазвития и индивидуализация обучения; постепенное расширение сферы самостоятельности обучающихся и уменьшение доли педагогического руководства ими; обеспечение принятия обучающимся некоей роли в учебном процессе; обучение рациональным способам учебной деятельности и самостоятельного приобретения знаний; инициирование обучающегося к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений — рефлексии; ведущая ориентация на творчество в учении и познании; активизация совместной деятельности обучающихся; ориентация на достижение конкретных учебных целей и освоение конкретных действий. [2]

С учетом перечисленных принципов нами была разработана программа реализации модели развития креативности бакалавра физико-математического образования при изучении профессиональных дисциплин. Обучение математике обладает заметными преимуществами по сравнению с другими учебными предметами в плане интеллектуального и творческого развития будущих специалистов. Оно предоставляет возможность развивать такие качества мышления, которые позволят не только осваивать новые области знания и обеспечивать успешность профессиональной деятельности, но и приобретать опыт творческого развития. Наряду с абстрактностью, алгоритмичностью, логичностью, в ходе изучения математических дисциплин у студентов формируются также гибкость, оригинальность, широта и глубина мыслительной деятельности студента.

У авторов имеется опыт реализации модели формирования креативной компетенции бакалавра физико-математического образования при изучении дисциплины «Технологии и методики обучения математике». Выбор дисциплины обусловлен тем, что бакалаврам педагогического образования предстоит научить школьников осознанно идти по пути самообразования, самообучения, самовоспитания. И именно при изучении дисциплины «Технологии и методики обучения математике» студенты должны приобрести опыт подобной деятельности.

В реализации модели, наряду с традиционными (лекция, практическое занятие, групповая работа), используются следующие формы организации занятий: подготовленная лекция; поисковый семинар; семинар — презентация проектов; семинар — круглый стол. Среди методов обучения:

дискуссия, дебаты, эвристическая беседа, взаимообучение, работа в микрогруппах, разыгрывание различных ситуаций («Поиск», «Будущий специалист»), проблемно-поисковое и проектное обучение.

В содержание обучения дисциплине «Технологии и методики обучения математике» мы включаем следующие задания, направленные на формирование составляющих креативной компетенции: задания, направленные на формирование определенных профессиональных умений; задания-ситуации, моделирующие профессиональную творческую деятельность учителя математики; ситуации реальной школьной практики, ориентирующих будущих учителей математики на творческую педагогическую деятельность.

Остановимся подробнее на заданиях-ситуациях. Разработанный комплект ситуаций реальной школьной практики, ориентирует студента на творческую педагогическую деятельность. Такие задания составляются в соответствии с принципами: практичности (образовательный продукт, получаемый студентами в ходе работы с предлагаемой ситуацией, должен быть практически значимым, полезным в будущей профессиональной деятельности, ориентированным на школу «завтрашнего дня»); межпредметности (предлагаемые ситуации должны способствовать системному усвоению знаний из разных областей; креативности (в предлагаемых студентам ситуациях должна содержаться проблема, имеющая вариативные пути решения, возможность для проявления студентами своих профессиональных позиций, склонностей, своего Я, отличных от принятых стандартных подходов к решению подобных ситуаций). [4]

Литература

1. Егорова И.С., Михалкина Е.А. О реализации модели формирования креативной компетенции бакалавра педагогического образования при изучении раздела «Дифференциальные уравнения». /Материалы Всероссийской конференции, посвященной 100-летию со дня рождения с. Эльдмана, (отв. ред. С.В. Ларин). — Красноярск: Издательство Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2010. — стр.109—113
2. Петрова В. Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе / В. Н. Петрова // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2007. — №7. — <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/7/Petrova/> Философский энциклопедический словарь. — М.: Инфра, 1997. — 540 с.
3. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Тумашева О.В. Моделирование креативной компетентностно-ориентированной образовательной среды бакалавра — будущего учителя: монография / Л.В. Шкерина, М.А.Кейв, О.В.Тумашева: Красноярск. пед. ун-ит им.В.П.Астафьева. — Красноярск, 2009. — 368с.

Рассмотрим пример. На одном из практических занятий при изучении учебного модуля «Организация обучения математике» курса «Технологии и методики обучения математике» студентам предлагается задание-ситуация: «Представьте себя в роли преподавателя дисциплины «Технологии и методики обучения математики», анализирующего конспекты, составленные студентами. Проанализируйте данные конспекты и ответьте на ряд вопросов: учтены ли требования к составлению конспекта урока по математике (если нет, то какие не учтены); прослеживается ли в конспекте логика урока; какие возможны трудности при проведении урока по данному конспекту?» Молодые «преподаватели» должны подготовить и презентовать беседу со студентами по данным конспектам, в которой отражены плюсы и минусы, прокомментированы возможные затруднения при проведении урока и даны рекомендации по их преодолению.

Считаем, что изучение дисциплины «Технологии и методики обучения математике», организованное подобным образом формирует опыт креативной деятельности у студентов, способствует развитию креативной компетенции бакалавра физико-математического образования, а значит, формирует готовность к самообразованию и творческой активности.

Предложенная модель креативной образовательной среды, разработанная в рамках государственного образовательного стандарта послужит основой для разработки и реализации модели формирования креативной компетенции бакалавра Педагогического образования (ФГОС), что позволит удовлетворить социальный заказ общества в сфере подготовки будущих учителей математики.

Практические рекомендации по педагогическому проектированию процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе

Ермолаева С.С., аспирант

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского

В статье представлен опыт педагогического проектирования процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе и даны практические рекомендации по его осуществлению.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, технология, технологическая и проектно-информационная карты.

Педагогическое проектирование в сфере образования может быть рассмотрено как отражение одной из современных тенденций культурно-исторического развития, как деятельностный ответ на актуальные потребности в образовании и как особый вид педагогической деятельности, на основе которой можно качественно улучшить организацию процесса обучения. Проектирование позволяет провести качественную подготовку вводимого педагогического новшества, детально представить будущие изменения, оценить их ожидаемый эффект, последствия и значение. Осуществляя педагогическое проектирование, нужно, прежде всего, определиться с понятием педагогического проектирования, так как единого термина на данный момент не существует. Используя педагогическое проектирование в образовательном процессе технического вуза, мы вкладываем в него следующее содержание: — это целенаправленная деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса, представляющего собой модель предстоящей деятельности. Разрабатывая модель, следует определить концептуальную основу, содержательный и процессуальный компонент предстоящего образовательного процесса [1]. Данная модель реализуется посредством технологии, под которой нами понимается — алгоритм последовательных действий, состоящий из концептуальной основы, содержательного и процессуального компонентов, представляющий собой целенаправленный процесс поэтапной деятельности субъектов образовательного процесса, реализация которого на практике должна привести к заранее запланированному результату обучения.

В соответствии с нашим определением, обозначим наиболее существенные положения такой технологии:

- технология — это процесс по достижению заранее запланированных целей обучения;
- сущность данного процесса состоит в поэтапном осуществлении деятельности;
- этапы разрабатываются на основе анализа и с учётом требований Государственного образовательного стандарта и образовательной программы по дисциплине;
- разработка методов, форм, средств обучения и определение видов и форм контроля проводится с учётом уровня обученности студентов, что позволяет каждому обучающемуся формировать индивидуальную траекторию собственной учебной деятельности;

— технология рассматривается как проект организации обучения и как деятельность преподавателя и студента, построенная в соответствии с этим проектом.

Разрабатывая технологию процесса обучения гуманитарным дисциплинам в качестве концептуальной основы нами были определены идеи деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Компетентностный подход нами был выбран неслучайно. На философском уровне компетентностный подход [2] характеризуется как системный и в процессе реализации технологии предполагает выполнение следующих требований:

- определять исследуемый процесс как системный;
- исследовать каждый компонент системы в целях определения и обеспечения полноты её состава;
- определять всю совокупность структурных связей, и в случае необходимости изменять, делать структуру более совершенной;
- разобраться в механизме функционирования отдельных звеньев системы целостной организации, управлять этим механизмом на научной основе;
- определять перспективы и предвидеть уровни развития системы как важнейшее условие совершенствования процесса обучения.

На общенаучном уровне компетентностный подход характеризуется как междисциплинарный и предполагает выполнение следующих принципов:

- динамичности, что означает постоянное внимание к деятельности студентов в процессе их самообразования и саморазвития, к готовности включаться в активные формы работы, действовать самостоятельно;
- субъективности, то есть создания условий, способствующих стремлению к самостоятельной работе, осмыслению личностной значимости получаемых знаний, умению оценивать свою деятельность, предвидеть её последствия;
- целостности, которая требует создания новых отношений сотрудничества и сотворчества между всеми участниками образовательного процесса и ведёт к созданию целостной структурной организации;
- критериальности оценивания результатов. Исходя из междисциплинарного подхода к образованию главной функцией оценивания становится анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответс-

твующих поправок. Следовательно, большое значение должно придаваться критериальному мониторингу.

Идеи деятельностного и личностно-ориентированного подходов позволяют рассматривать обучение как вид деятельности, направленный на формирование личности, обладающей общими профессионально значимыми качествами и компетенциями на основе совместного творчества (проектирования) субъектов образовательного процесса. Деятельностный подход определяет активность личности как одно из условий её развития, познания окружающего мира и творческой самореализации в нём. Личностно-ориентированный подход задаёт прагматическую направленность компетентностному подходу и определяет реализацию следующих принципов:

- смыслообразующим фактором технологии процесса обучения гуманитарным дисциплинам становится развитие личности обучаемого, способной к самообразованию и саморазвитию;

- определение содержания учебной дисциплины и организация процесса обучения осуществляются на основе учёта индивидуальных особенностей обучаемых, их потребностей в самообразовании и саморазвитии;

- отход от авторитарного стиля общения и переход к полисубъектному (полилогическому).

Содержательный компонент технологии включает в себя:

- ГОС ВПО, учебные планы и программы, учебно-методическое оснащение (учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия, дидактические материалы, тематические разработки), планы воспитательной работы;

- содержание учебной дисциплины;

- технологическую (учебно-методическую) и материально-техническую базы вуза.

Процессуальный компонент технологии обеспечивает логику организации процесса обучения на всём этапе изучения дисциплины и в предлагаемой нами технологии состоит из пяти этапов: целеопределяющего, аналитического, организационно-деятельностного, контрольно-коррекционного, результативного.

Целеопределяющий этап требует определения целей и задач обучения как общего, так и частного характера. Мы считаем, что в процессе обучения гуманитарным дисциплинам основными целями являются — формирование системы знаний, умений, навыков; формирование общих профессионально значимых качеств; формирование компетенций.

Данные цели реализуются всей технологией и одновременно представляют собой цепочку частных задач, направленных на системную реализацию образовательных, воспитательных и практических задач обучения в целом. Мы выделяем следующие частные задачи процесса обучения:

- сформировать устойчивые мотивы учебной деятельности;

- актуализировать и закреплять имеющиеся у студентов знания, умения и навыки в соответствии с требо-

ваниями Государственного образовательного стандарта и учебной программы по дисциплине;

- сформировать и развивать навыки анализа, синтеза, обобщения и переноса знаний, логического мышления;

- сформировать и развивать навыки самоконтроля.

После выбора целей и определения на их основе задач необходимо перейти к оценке текущего состояния образовательного процесса (аналитический этап).

Для осуществления анализа текущего состояния процесса обучения нами была разработана диагностика «Оценка качества организации обучения гуманитарным дисциплинам» (рис. 1). Данная диагностика представляет собой ряд положений, соответствующих качеству организации обучения. Оценивая организацию обучения по данной диагностике, в графе «Наличие» необходимо отметить соответствующий пункт.

Результаты такого анализа и сформулированные на его основе выводы составляют основную идею всей последующей системы проектирования.

На организационно-деятельностном этапе на основе результатов аналитического этапа и в соответствии с целями и задачами выбираем методы и формы организации обучения. Мы выбрали основным методом организации обучения на организационно-деятельностном этапе самостоятельную работу студента, осуществляемую на основе проектирования собственной учебной деятельности.

Для этого преподавателю необходимо научить студентов:

- планировать своё учебное и внеучебное время,

- осуществлять планирование своих действий и обосновывать его (например, выступление на семинаре, на экзаме-не),

- выполнять в срок и качественно любое учебное задание, избегать пустой траты времени, учиться и работать без принуждения,

- контролировать свою работу и целенаправленно устранять недостатки в учёбе.

Решение этих задач проходило на основе работы с технологической и проектно-информационной картами студента, которые являются средством реализации проектирования обучающимся собственной учебной деятельности. «Технологическая карта» представляет собой пошаговый алгоритм последовательных действий студента по организации самообразовательной деятельности (рис. 2.).

На основе данной карты составляется «Проектно-информационная карта студента», которая заполняется самими обучающимся по изучаемому материалу (по данным ранее темам) к каждому конкретному занятию и должна отражать степень осознания и владения этим материалом.

Проектно-информационная карта студента является средством обеспечения обратной связи, она превращает студента в активного участника процедуры контроля и оценивания собственной учебной деятельности, позволяет более наглядно отслеживать прогресс в обучении, а преподавателю — корректировать процесс обучения с

Оценка качества организации обучения гуманитарным дисциплинам

№ п/п	Показатель	Наличие
1	Определена и чётко обоснована концептуальная основа обучения	
2	Чётко определены цели и задачи общего и частного характера в процессе обучения по дисциплине	
3	Подготовлена учебно-методическая база (учебно-методическое оснащение)	
4	Научность, доступность и соответствие объёма изучаемого материала имеющемуся времени и возможностям обучающихся	
5	Организация обучения в соответствии с целями и задачами конкретного занятия	
6	Осуществление анализа реализации целей и задач обучения	
7	Систематический анализ сильных и слабых сторон текущего состояния образовательного процесса	
8	Осуществление анализа деятельности субъектов процесса обучения	
9	Продуманы и обоснованы организационные формы и методы обучения	
10	Определены принципы обучения	
11	Разработан управленческий аппарат (этапы управления, принципы управления)	
12	Использование поэтапного контроля	
13	Определены педагогические условия осуществления образовательного процесса	
14	Наличие познавательной активности, творчества и самостоятельности у большей части обучающихся	
15	Хорошая посещаемость занятий студентами	
16	Стимулирование познавательной активности студентов	
17	Наличие интереса обучающихся к изучаемой дисциплине	
18	Наличие готовности студентов к самообразовательной деятельности	
19	Заинтересованность студентов в обмене информацией	
20	Устойчивое повышение интереса студентов к процессу обучения	
21	Обучающиеся осознают себя активными субъектами учебной деятельности	
22	Заинтересованность студентов в организации самоподготовки	
23	В процессе обучения у студентов формируются общие профессиональные качества	
24	Преобладание системности в знаниях обучающихся	
25	Понимание большинством студентов связи получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью	
26	Наличие обратной связи со всеми обучаемыми в процессе занятий	
27	Осуществление контроля со стороны преподавателя за деятельностью обучающихся	
28	Осуществление большей частью обучающихся самоконтроля и рефлексии собственной учебной деятельности	
29	Осуществление систематического мониторинга со стороны преподавателя за ходом образовательного процесса	
30	Разработаны критерии оценки конечных результатов процесса обучения	

Рис. 1. Диагностика «Оценка качества организации обучения гуманитарным дисциплинам».

учётом потребностей обучаемых. Общий вид «Проектно-информационной карты» представлен на рисунке 3.

Заполняя «Проектно-информационную карту», обучающийся должен чётко определить цель, задачи (когда обучающимся осознаются цели и задачи выполняемая им работа становится более основательной), методы и средства, которые он будет использовать в процессе своей работы с

новым материалом, указать источники. Работая с новым материалом, студент составляет план-конспект (по содержанию и объёму конспект должен быть достаточным для использования при обсуждении на занятиях, поэтому каждый студент определяет это индивидуально в соответствии со своим уровнем). В разделе «Трудности» студент указывает, что для него было непонятно в прорабатыва-

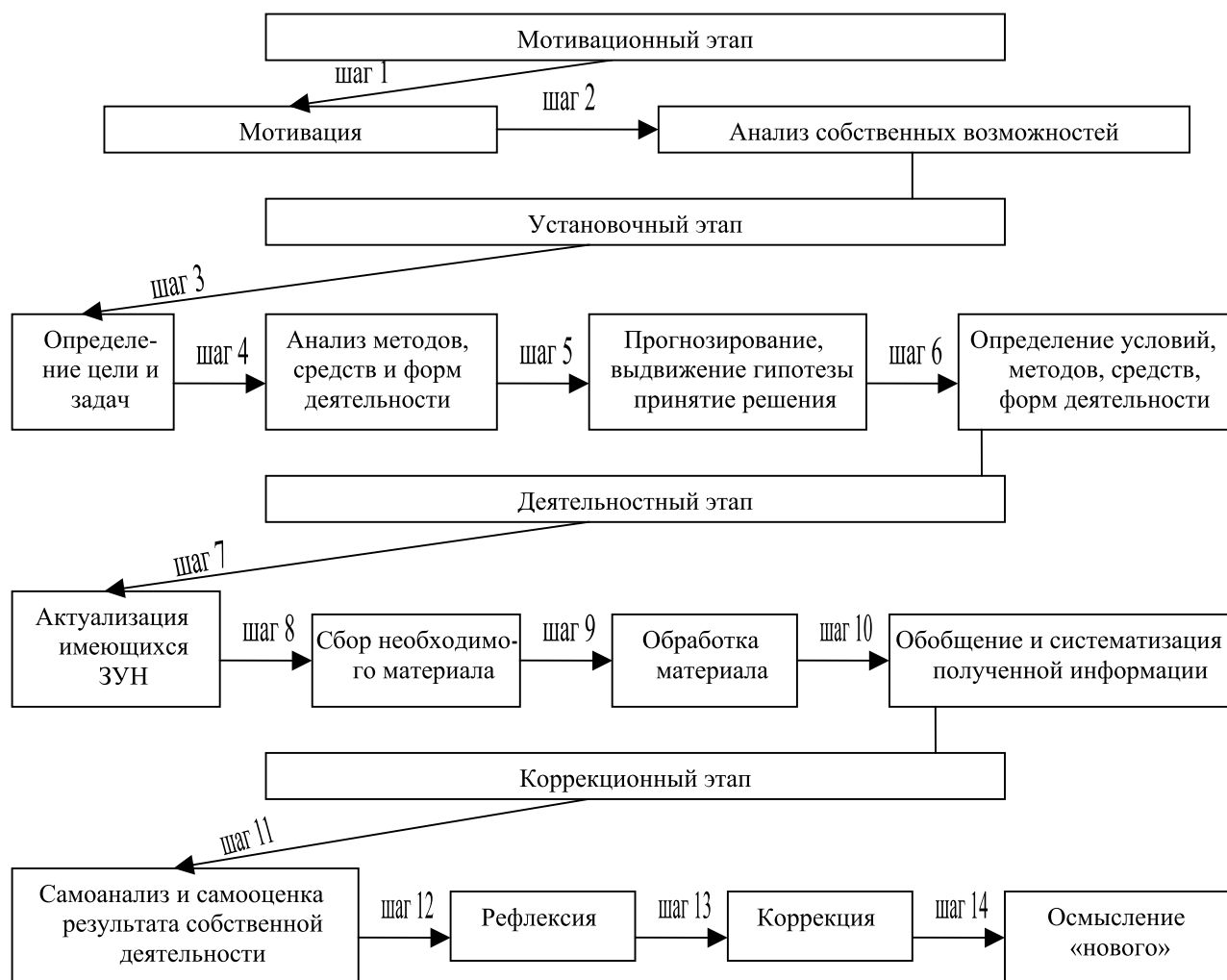


Рис. 2. Технологическая карта студента

емом материале, для того чтобы потом обратиться к преподавателю за дополнительной информацией, которая указывается в разделе «Коррекция». В завершении работы студент делает выводы по проработанному материалу.

Основным средством функционирования процесса обучения, направленного на формирование системы ЗУН, общих профессионально значимых качеств и компетенций становится совместная педагогическая деятельность пре-

подавателя и студента на основе проектирования собственной учебной деятельности и превращения учебного материала в основу для полилога.

Процесс обучения должен осуществляться при создании и выполнении педагогических условий, обеспечивающих педагогическую поддержку субъектного развития студента, поэтому обучение гуманитарным дисциплинам мы организуем на основе следующего комплекса педа-

Проектно-информационная карта
Тема:
Цель:
Задачи:
Методы и средства:
Источники:
Обработка информации, обобщение и систематизация: (план-конспект)
Трудности:
Коррекция:
Результат: (выводы)

Рис. 3. Проектно-информационная карта

гогических условий: сочетание личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов к организации деятельности студентов, субъект-субъектное взаимодействие, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм, стимулирование познавательной активности студентов, осуществление мониторинга.

Для того чтобы решить частные задачи, определённые нами на целеопределяющем этапе, мы осуществляем процесс обучения на основе следующих принципов: деятельностный характер обучения, проблемность, полилогичность, индивидуализация обучения, сознательность и активность обучаемых.

Для реализации данных принципов в процессе организации обучения мы предлагаем отказаться от традиционной вузовской лекции в чистом её виде, так как традиционная вузовская лекция имеет ряд недостатков:

- лекция приучает к пассивному восприятию учебного материала, тормозит самостоятельное мышление обучающихся;
- лекция отбивает стремление к самостоятельным занятиям;
- лекции нужны, если нет учебников или их мало;
- одни слушатели успевают осмыслить, другие — только механически записать слова лектора. Это противоречит принципу индивидуализации обучения.

Однако полностью отказываться от лекции мы не будем. Опыт обучения в вузе свидетельствует о том, что отказ от лекции снижает научный уровень подготовки обучающихся, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра, поэтому в процессе организации обучения мы видоизменили лекцию.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», являющейся одной из дисциплин гуманитарного цикла в техническом вузе (филиале Московского государственного открытого университета) в качестве метода организации учебной деятельности студентов была выбрана коллективная форма организации лекционных занятий. Лекционные занятия проходили в форме полилога в виде учебной дискуссии. Данный метод был выбран нами потому, что дискуссия позволяет максимально активизировать мыслительную деятельность студентов, вызвать интерес к науке, возбудить познавательную активность, а это помогает глубже усвоить изучаемый предмет.

Организуя дискуссию, преподаватель должен помочь студенту построить свой ответ на основе рассуждений, а не воспоминаний. Студенты приходят на занятие после определённой подготовки по заданным ранее вопросам, и у каждого из них по одним и тем же вопросам обязательно будет своё собственное мнение. Откровенное публичное высказывание оригинальной мысли, отличающейся от сказанного другими участниками дискуссии, может потребовать от студента смелости, основанной на уверенности в том, что его поймут, не поднимут на смех, чего многие опасаются и поэтому стесняются открыто выступать (особенно это характерно для первокурсников). Здесь огромна роль преподавателя: как он поведёт себя, так и

пойдет дискуссия. Самое главное — педагогический такт при выслушивании ответов и высказываний спорящих, но в то же время необходимо активное вмешательство в спор (если оно необходимо), равноправное участие в дискуссии с позитивным влиянием на её ход и исход, но без навязывания студентам своего мнения, а путём стимулирования их мышления. Это, прежде всего, необходимо в том случае, если высказывается явно ошибочная точка зрения, то есть обнаруживается искажённое понимание, откровенное заблуждение. В этом случае не нужно сразу исправлять ошибку, буквально вложив в уста говорящего правильную фразу. Лучше всего, если ошибку заметят сами обучающиеся, для этого преподавателю следует обратиться к группе: «Высказана следующая мысль... Все ли с этим согласны или есть другие мнения?» или: «У кого есть дополнения или уточнения?» Этим обращением преподаватель стимулирует мышление всех остальных, вовлекает их в активное обсуждение вопроса для исправления заблуждения или ошибки, в тоже время он ограждает отвечающего от прямого упрека в допущенной ошибке, позволяет студенту сохранить чувство достоинства, не почувствовать себя «неловко» и тем самым воспитывает у него чувство уверенности в необходимости иметь свою точку зрения на вещи и высказывать её открыто. Теперь он будет знать, что, если ошибёшься, не беда — исправят, помогут понять правильно.

Если ответы не полностью удовлетворили преподавателя, то он сам даёт полный правильный ответ. И этот ответ, являющийся уточнением, систематизацией и обобщением только что сказанного студентами в дискуссии, понимается и запоминается, а значит, усваивается лучше, чем, если бы обучающиеся получили его сразу в готовом виде, без участия в возникновении этого, сформулированного преподавателем, обобщающего ответа-вывода.

Организуя полилог, преподавателю приходится сталкиваться и ещё с одним вопросом: как разговаривать неактивных студентов? Почему некоторые из них «активно» отмалчиваются? Не знают? Не умеют устно изъясняться? Стесняются публично выступать, хотя владеют речью? Или не придают особого значения устному высказыванию собственной мысли, а предпочитают слушать чужие? Поиск ответов на эти вопросы привёл к одному-единственному ответу: основная причина состоит в отсутствии навыков и привычек устного выступления. Значит, вопрос сводится к тому, как научить устной речи, чтобы студент не стеснялся выступать, вслух выражать свои мысли, отстаивать своё мнение. А научить можно в соответствии с общими психологическими закономерностями формирования умения действовать, то есть в процессе практики устных выступлений. А как преодолеть боязнь публичной речи? Тут методика рекомендует начать с «малого»: вовлекать отмалчивающихся в полилог, поощряя любые их попытки выразить вслух какие-то конкретные мысли по самым, что ни на есть узким и частным вопросам. Этот приём часто действует безотказно, так как собственное мнение у молчаливого студента есть, а верно оно или нет,

преподаватель не говорит, а лишь отмечает его оригинальность. Но студент уверен, что правда на его стороне, и всего вероятней, что он выскажет своё мнение. Лекция в форме полилога — это выяснение не того, верна ли теория, а того, кто из студентов и как понимает практические проблемы с помощью теории. Наличие не одной, а разных мыслей (в этом как раз условие полилога) предполагает наличие среди них и правильной, и не совсем правильной, точной и не совсем точной теоретической оценки реальности, но в каждом суждении всегда будет большая или меньшая доля истины, что непременно нужно отметить, оценить, поддержать.

Еще одна методическая тонкость — это вопрос о регулировании времени полилога. Дело в том, что, чем активнее полилог, тем он лучше (интереснее и эффективнее), но трудно уложиться в тесные рамки пары часов учебного занятия. В связи с этим, основная задача преподавателя — продумать количество вопросов для обсуждения (оно не должно быть большим и должно варьироваться в зависимости от сложности и объёма вопроса). Но если вдруг в процессе самого полилога преподаватель видит, что студенты активно дискутируют по одному из вопросов, то лучше не следует прямо прерывать дискуссию, нужно незаметно вмешаться в полилог и плавно попытаться переключить студентов на другой вопрос (учитывая такую ситуацию — следует группировать вопросы для одного занятия в соответствии с общими темами). Это необходимо, прежде всего, для того, чтобы «не отбить желание» полилога, чтобы студенты «не терялись», дискуссию сразу не сворачивалась, и обсуждение оставшихся вопросов проходило не вяло, не формально, так как такие вопросы, как правило, не запоминаются.

При такой организации лекционных занятий преподавателю необходимо правильно осуществлять управление учебной деятельностью студентов, а именно:

- определить цели, задачи,
- сформировать информационную основу обучения,
- организовать обучение на основе полилога,
- осуществить контроль над деятельностью студентов,
- осуществить оценку результатов и их коррекцию.

Параллельно с организацией обучения необходимо осуществлять мониторинг учебной деятельности студентов: их исполнительности, учебной самостоятельности, проявления субъектной активности, сознательного отношения к изучаемой дисциплине. С первых недель занятий студентов следует приучать к новым для них формам и методам обучения: не записыванию готового лекционного материала, а его обсуждению с последующим анализом, обобщением и систематизацией.

Анализ данных, полученных в результате мониторинга, показал, что на первых двух лекциях студенты в основном неактивно принимали участие в полилоге (не многие студенты предлагали свой материал, подготовленный заранее, большая часть обучающихся практически не пытались обсуждать и высказывать свою точку зрения, делать выводы), а просто записывали готовые сформулиро-

ванные преподавателем тезисы по содержанию лекции, не занимались её структурированием, некоторые студенты даже не понимали отдельные вопросы по теме лекции, так как самостоятельно не работали над материалом перед лекцией (приходилось объяснять им эти вопросы дополнительно), а рефлексивный анализ собственной учебной деятельности вызывал у них отрицательное отношение. Некоторые студенты отказывались заполнять проектно-информационные карты, так как они требовали подробного описания целей, задач, методов, средств в виду того, что они раньше этим никогда не занимались, но уже после второй лекции картина стала заметно меняться.

На третьей лекции в полилоге принимали участие уже 1/4 группы студентов, на четвёртой лекции 1/3 группы студентов, начиная с пятой лекции — более половины. Все последующие лекции обучающиеся (число обучающихся постоянно увеличивалось) старались активно принимать участие в обсуждении вопросов, искали дополнительную литературу по изучаемой теме и пытались самостоятельно сделать презентацию учебной информации, что не наблюдалось в начале работы.

В процессе такой работы между преподавателем и студентами устанавливаются доброжелательные, деловые взаимоотношения, что создаёт предпосылки для творческого сотрудничества педагога и студента, сознательного отношения к обучению и является основой формирования коммуникативной компетенции.

Организация лекционных занятий в форме полилога в виде дискуссии заставляет студентов задуматься, активизирует их мышление, приучает критически воспринимать любую информацию, отучает, от привычки не размышляя, заучивать любой книжный текст, если его «положено знать» по программе или по конкретному заданию педагога.

В качестве метода организации учебной деятельности студентов на практических занятиях следует выбрать групповые и индивидуальные формы работы.

Практические занятия мы проводили с использованием разнообразных активных методов обучения: 1) эвристическая беседа, 2) «мозговая атака», 3) метод «круглого стола», 4) игровые методы. К данным методам обучения студенты были уже готовы, так как опыт ведения дискуссий они приобрели на лекционных занятиях.

Известно, что при изучении дисциплин гуманитарного цикла студенты технических вузов, как правило, испытывают ряд трудностей. Прежде всего, это связано с большим объёмом учебного материала и абстрактностью некоторых понятий, а как следствие этого — формальное выполнение учебных обязанностей, потеря интереса, безответственность. Данные трудности мы попытались преодолеть с помощью технологической и проектно-информационной карт. По результатам педагогического мониторинга, осуществляемого нами в процессе изучения дисциплины, мы смогли увидеть, что использование «Технологической карты» и «Проектно-информационной карты» дало возможность студенту организовать учебную

деятельность, работать с системно организованным материалом, улучшить его восприятие и осмысление, повысить ответственность за качество своего обучения. Кроме того, применение проектно-информационных карт позволяло студенту увидеть логические связи учебного материала, использовать их на занятии как справочный материал и план выступления. Во время текущего, промежуточного контроля знаний проектно-информационные карты являлись основой дополнительных вопросов. А самое главное использование технологической и проектно-информационной карт как индивидуальной формы работы способствовало формированию у студентов целеустремлённости, самостоятельности, ответственности, организованности, творческого отношения к деятельности, критичности, самокритичности, осознанности, рефлексии и как следствие формированию информационной и специальной (самообразовательной и проектировочной) компетенций.

Подводя своеобразный итог организованным нами занятиям мы можем сделать вывод, что использование преподавателем полилога в процессе обучения гуманитарным дисциплинам при условии реализации предложенного комплекса педагогических условий делает обучение более комфортным: студенты перестают бояться негативной оценки, приобретают уверенность в себе, возрастает объём усваиваемого ими материала; растёт их познавательная активность и самостоятельность; меняется характер взаимоотношений между ними, формируются гуманность, демократичность одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности; студенты приобретают важнейшие

коммуникативные навыки. В свою очередь, позиция студента в качестве активного субъекта общения вырабатывает потребность поиска дополнительных знаний по дисциплине, способствует развитию интереса к изучаемому предмету, достигнутый успех стимулирует активность и самостоятельность студента, а самостоятельность, приводящая к успеху, вызывает устойчивый интерес и положительное отношение к процессу обучения, которое стимулирует потребность в самообучении и саморазвитии.

Согласно контрольно-коррекционному этапу нашей технологии в соответствии с задачами, содержанием и конкретными условиями обучения на занятиях необходимо осуществлять текущий и промежуточный контроль не только уровня усвоения знаний, но также хода и результатов действий на их основе как преподавателем, так и самим студентом. Это обеспечивает переход студентов из позиции обучаемого на позицию активного субъекта самообразовательной деятельности.

На результативном этапе на основе итогового контроля, осуществляемого посредством тестирования, анкетирования и педагогического мониторинга, мы смогли констатировать сформированность у большей части студентов системы знаний, умений и навыков, сформированность общих профессионально значимых качеств (коммуникабельность, гуманность, демократичность, целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, организованность, творчество, критичность, самокритичность, осознанность, рефлексия) и компетенций (коммуникативной, информационной, специальной (самообразовательной и проектировочной)).

Литература

1. Ермолаева С.С. Модель педагогического проектирования качества организации обучения в вузе. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — Кострома. — 2010. — № 1. — с. 249–254.
2. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень РГГУ. — М. — 2005. — 33 с.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. — Волгоград: Перемена. — 1994. — 152 с.
4. Терентьева Н.В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь. — 2006. — 197с.

Опыт внедрения бально-рейтинговой системы обучения при подготовке логопедов

Жандарова Л.А., кандидат биологических наук, доцент
Татарский государственный гуманитарно-педагогический институт (г. Казань)

В условиях жесткой конкурентности в современном обществе все большее значение придается качеству любой продукции, в том числе и качеству образовательных услуг, направленных на подготовку профессионально компетентного специалиста, востребованного на рынке труда.

Качество образования является ключевой целью Болонского процесса — интеграционного движения 29 европейских государств, министры которых 19 июля 1999 года подписали знаменитую Болонскую декларацию, отразившую тенденции развития современного образования в Европе. Причинами столь пристального внимания к ка-

честву образования являются и расширенный доступ к высшему образованию, и переход правительств многих стран в образовательной политике на рыночные рельсы, и, как результат глобализации, необходимость подготовки профессионально компетентного профессионала для мирового рынка труда.

Профессиональная компетентность обычно понимается, как способность самостоятельно, ответственно и качественно выполнять определенные трудовые функции (1). Психологи полагают, что профессиональная компетентность — это комплексное образование, состоящее из четырех компонентов: специальной, социальной, личностной и индивидуальной компетентности (2). Под специальной понимается владение умениями и навыками собственно профессиональной деятельности; социальной — владение умениями и навыками взаимодействия в профессиональном сообществе; личностной — владение приемами личностного саморазвития; индивидуальной — способность отбирать и реализовывать способы и приемы самореализации в зависимости от собственных индивидуальных особенностей.

С 2006 года в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете разработана и действует внутривузовская система менеджмента качества (СМК) образования, которая призвана содействовать решению основных целей и задач, поставленных в Программе развития ТГГПУ. Одной из таких задач является повышение конкурентоспособности выпускника ТГГПУ на рынке образовательных услуг за счет обеспечения будущего педагога как профессионала и как духовно богатой и нравственной личности, способной к самообразованию и саморазвитию (3).

С этой целью в ТГГПУ ведется работа по внедрению в учебный процесс бально-рейтинговой системы оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной инновационной образовательной технологии обучения, так называемая БРС (4).

Дисциплины учебного плана делятся преподавателем на необходимое количество модулей в соответствии сего профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, сформулированными для всех учебных занятий. Для этого необходима глубокая методическая проработка структуры и содержания дисциплины, обеспечивающая наиболее полное выполнение требований ГОС, учебного плана и программы дисциплины. Количество часов отведенное на дисциплину также распределяется по модулям, в соответствии с чем рассчитываются и оценочные баллы каждого модуля. Предварительно из столбальной шкалы вычитаются 30 баллов экзаменационных и 20 баллов зачетных. Оставшиеся распределяются согласно расстановке модулей.

Баллы за текущую работу студенты набирают в ходе работ, в перечень которых могут включаться устные и письменные опросы в ходе аудиторных занятий, как то: ответы на семинарах, участие в коллоквиумах, выполнение практических и лабораторных заданий, результаты

устного, письменного и электронного тестирования, защита рефератов, курсовых работ и другие контрольные мероприятия. Для всех заданий разрабатываются критерии оценки или «стоимость» в баллах.

Каждый учебный модуль завершается определенной преподавателем формой контроля для бально-рейтинговой оценки усвоения студентом учебного материала. Модуль считается усвоенным, если студент набрал половину максимально возможных. Результаты заносятся в ведомость и по электронной системе передаются в центр менеджмента качества образования.

Таким образом, функции преподавателя смещаются с информационных на координационные и информационно-консультативные. У студента повышается возможность изучать дисциплины с различной степенью глубины путем самостоятельного поиска новой информации, значительно превышающей объем лекционного материала» (4). «В результате использования БРС учебная работа студента становится более систематической, что согласуется с его дальнейшей профессиональной деятельностью, поскольку подавляющее большинство профессий и, в особенности, труд учителя не требуют так называемой авральной работы. Студент учится планировать свою деятельность для достижения наилучшего результата.

В институте регулярно проводится мониторинг результатов внедрения БРС. Так, в первом семестре 2009—2010 учебного года проводилось анкетирование 114 преподавателей 216 студентов. Результаты анкетирования показали, что 50% преподавателей и 60% студентов отмечают положительное влияние БРС на качество образования. 80% преподавателей и 60% студентов считают 100 бальную шкалу более объективной по сравнению с традиционной 4-х бальной. Большинство преподавателей полагают, что с внедрением БРС улучшилась посещаемость занятий и успеваемость. На вопрос улучшает ли модульное обучение освоение дисциплины, положительно ответили половина студентов и преподавателей, большинство остальных затруднялось ответить.

Как показал мой личный опыт преподавания с 2007 — по 2011 годы базовых дисциплин «Анатомия, физиология, патология органов речи, слуха и зрения» и «Невропатология», использование БРС мобилизует учащихся на более активное изучение, повышает мотивацию, предполагает использовать на занятиях разнообразные методические приемы: коллоквиумы, защиту рефератов, выполнение анатомических схем и т.д. В качестве контроля знаний используются разнообразные тесты, коллективные задания, терминологические диктанты.

Специфическим для данных дисциплин было выполнение анатомических схем, из которых составлялись личные мини атласы. Эти атласы становились личным пособием для изучения других дисциплин. Слепые анатомические схемы использовались и для оценки результатов изучения модуля. Анатомия и неврология предполагает запоминание большого количества специальных терминов. Для контроля их запоминания использовались термино-

логические диктанты и разгадывание кроссвордов. В ходе выступлений на семинарах студенты использовали электронную доску для анатомических иллюстраций, отдельные выступления готовились в виде презентаций с использованием схем. С целью развития социальной компетентности использовались коллективные виды работ, индивидуальной — предоставлялась возможность выбора, а личностной — приветствовались творческие новации в освоении дисциплины.

Для оценки эффективности БРС при подготовке логопедов на кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики было проведено анкетирование преподавателей и студентов, которые два-три учебных года используют БРС.

100% преподавателей и студентов отметили влияние модульной технологии обучения на посещаемость занятий. Бальная оценка текущей работы и неоднократных промежуточных аттестаций, необходимая для допуска к итоговой аттестации, побуждает студентов реже пропускать занятия.

70% преподавателей считают, что БРС способствует повышению качества усвоения, как теоретических знаний, так и умений, а значит и специальной компетентности обучаемых. С ними соглашались только 50% студентов. Многие студенты затрудняются ответить на этот вопрос, что, скорее всего, связано с отсутствием возможности у них сравнивать качество знаний при обычной системе обучения и при использовании БРС по той или иной дисциплине, т.к. БРС вводилась поэтапно с 1-ого по 4-ий курс.

По мнению всех преподавателей кафедры, умение самостоятельно работать гораздо выше при использовании БРС, чем при обычной системе обучения, что может свидетельствовать о высоком уровне личностной компетентности. 45% студентов также считают, что благодаря БРС они работают самостоятельнее.

Преподаватели указали, что используют для оценки работы в баллах различные задания: терминологические диктанты, задачи, рисунки, макеты артикуляционных органов, сравнительные таблицы, практические задания, контрольные работы. Вид того или иного задания зависит от дисциплины, является ли курс теоретическим или практическим. Все преподаватели для промежуточной аттестации используют тесты и контрольные работы. Причем, не все преподаватели оценивают качество ответа на каждый вопрос теста, что могло бы способствовать оценке качества усвоения отдельных вопросов. При опросе студентов выяснилось, что большинство студентов предпочитают тестовый контроль (80%), 12% охотнее выполняли бы практические задания или отвечали бы на семинарах. Двое студентов считают, что контроль не нужен, достаточно учета посещаемости. Несмотря на простоту и практичность тестового контроля в последнее время он все чаще и чаще подвергается критике. При тестировании успех зависит не только от реального уровня знаний, но и в достаточно большой степени

от везения (так не редко бывает и в профессиональной деятельности). Поэтому тестирование не должно становиться единственной, хоть и излюбленной формой контроля знаний.

По мнению большинства преподавателей (70%) при использовании БРС повышается интерес к изучаемой дисциплине и улучшается освоение дисциплины от модуля к модулю (85%). Ответы студентов не столь оптимистичны. Положительно среди студентов на эти вопросы ответили 50% и 65% опрошенных. Студенты отмечали зависимость положительной оценки БРС от вида дисциплины, что само по себе должно стимулировать преподавателей в поисках более эффективного использования БРС.

Также большая часть преподавателей считает, что студенты имеют возможность выбирать задания в соответствии со своими индивидуальными особенностями и используют взаимопомощь в процессе подготовки, в чем, возможно, реализуются социальный и индивидуальный аспект подготовки компетентного специалиста, но, как отмечают студенты, это не всегда реализуется на практике. И здесь есть над чем работать преподавателям.

Таким образом, преподаватели кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, как активные участники процесса образования, вполне удовлетворительно оценивают использование БРС при подготовке компетентного специалиста. В дальнейшем необходимо, чтобы и студенты, как объект образовательного процесса и основной потребитель, так же ощущали его положительное влияние. Для этого необходимо всем преподавателям использовать разнообразные приемы промежуточной аттестации, создавать условия для индивидуального выбора заданий и выполнения работы в группе. Интерес к изучаемой дисциплине должен расти по мере освоения дисциплины, становясь ведущим мотивационным стимулом по сравнению со страхом быть не допущенным на экзамен и лишиться стипендии.

БРС позволяет более тесно связать все структуры вуза для достижения высокого результата при подготовке выпускников, т.к. позволяет выявить проблемы в организации учебной работы студентов. Одним из инструментов управления качеством на основе БРС является контрольное сравнение, которое позволяет выявить лидеров и на основе изучения и распространения их опыта совершенствовать собственные процессы (за рубежом он называется бенчмаркингом). По итогам аттестаций составляется рейтинг студентов, преподавателей, кафедр и факультетов. БРС позволяет выявить лидеров в своей среде — преподавателей, кураторов, заведующих кафедрами, чей опыт станет основой совершенствования для других. Именно поэтому БРС требует командной работы, работы сообща и совместного решения проблемы для достижения общих целей.

С введением БРС учебный процесс становится более открытым и прослеживаемым, что позволяет своевременно вмешиваться в процесс для достижения наилучших

результатов. БРС является интегральным показателем деятельности вуза, поскольку высокий рейтинг студента отражает не только его личные достижения, но и условия

в которых протекает учебный процесс, например, уровень учебно-методического обеспечения, качественный состав преподавательско-педагогического состава

Литература

1. Психология популярных профессии/Под ред.Л.А.Головей — СПб.:Речь, 2003. — 256с.
2. ГригоровичЛ.А. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. — 192с.
3. Менеджмент качества образования в ТГГПУ: Проблемы и перспективы: сборник научно-методических и нормативно-правовых материалов. Серия «Обеспечение качества высшего образования»/ Под ред. Доктора наук, профессора З.Г. Нигматова. — Казань: ТГГПУ, 2006. — 81с.
4. Инновационные технологии обеспечения качества образовательной деятельности ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет»: Научно-методические материалы/ К.И.Насибуллов, М.Р.Садеков, И.И.Хафизов и др./ Под ред. Доктора педагогических наук, профессора Нигматова З.Г. — Казань: ТГГПУ, 2006. — 99с.

Технология интеграции в обучении алгебре и теории чисел бакалавра педагогического образования

Жмурова И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Развитие национального образования является значительной составной частью стратегии общего национального развития. Образование становится одним из глобальных факторов развития общества, его совершенствование — одной из главных задач общества и государства. Решению этой задачи способствует осуществление вариативности образовательных процессов. Радикальный поворот к человеку, его проблемам и устремлениям, всестороннему развитию его личности ведет к изменению типа образования и его соответствия потребностям общества. Новые требования к образованию, безусловно, требуют и новый тип учителей — педагогов личностно-ориентированных образовательных систем. В связи с этим необходимы изменения и в системе высшего, в частности, педагогического образования.

В настоящее время в системе высшего педагогического образования произошел переход на двухуровневую систему профессиональной подготовки бакалавров и магистров. Эта система подготовки ориентирована на широкое междисциплинарное образование, создающее все условия для развития творческого потенциала студента.

Согласно государственным образовательным стандартам нового поколения, образовательная программа подготовки бакалавра образования предусматривает изучение студентами целого ряда циклов различных дисциплин. И если связи между дисциплинами внутри каждого цикла достаточно очевидны, то связи между дисциплинами различных циклов прочерчены весьма расплывчато [2]. Поэтому одной из первоочередных задач подготовки бакалавра является задача укрепления связей между циклами.

Одним из способов решения этой проблемы нам видится принцип интердисциплинарности. Его осуществление может происходить как через внутренние возможности специальных дисциплин, так и путем создания новых курсов. Рассмотрим реализацию этого принципа в профессиональной подготовке бакалавра педагогического образования по профилю «Математика»

Математический модуль блока специальной подготовки бакалавра педагогического образования состоит из целого ряда математических дисциплин. Курсы специального модуля цикла общепрофессиональных дисциплин читаются студентам первых лет обучения; дисциплины профильной подготовки изучаются студентами старших курсов. Все эти дисциплины читаются разными преподавателями, работающими на разных кафедрах. В результате у подавляющего большинства студентов отсутствует единый взгляд на математику, различные курсы воспринимаются в виде множества разрозненных теорий, зачастую никак не связанных между собой, несмотря на междисциплинарный характер современного научного знания. Поэтому многие исследователи считают необходимым введение курсов общематематического характера [1]. Такого рода вводный курс должен, с одной стороны, обобщить и систематизировать школьный курс математики, а, с другой, подготовить студентов к восприятию новых математических дисциплин.

Кроме того, Т.С. Полякова отмечает, что одной из первоочередных задач системы университетского образования является задача укрепления связей между блоками дисциплин, а субъектами укрепления этих связей являются, в основном, преподаватели специальных дисциплин

[2]. Одним из основных направлений решения этой задачи является гуманитаризация специальных дисциплин, использование их внутренних возможностей в осуществлении интерцикловых и интерблоковых связей, представляя спецдисциплину в качестве компонента не только специальной, но и цивилизационной культуры, реализуя тем самым один из современных принципов образования — принцип гуманизации.

Одним из инструментов интенсивной формы проявления гуманитаризации в обучении алгебре и теории чисел является технология интеграции, т.е. реализации интеграционных связей алгебры и теории чисел.

Во-первых, технология интеграции позволяет использовать внутренние возможности алгебры в укреплении интерблоковых и интерцикловых связей, разрешая традиционно существующее противоречие между общекультурным и специальным блоками профессиональной подготовки учителя математики.

Во-вторых, технология интеграции в состоянии в определенной мере восстановить баланс между историческим и логическим в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «Математика», разрешая противоречие между различными типами мышления: историческим и логическим; образно-ассоциативным и абстрактно-логическим, так как фундаментальное математическое образование в педагогических вузах формирует преимущественно абстрактно-логическое мышление, практически не влияя на развитие исторического и образно-ассоциативного мышления студента;

Более того, технология интеграции устраняет противоречие между такими современными требованиями к подготовке учителя математики, как требование ее фундаментализации, с одной стороны, и гуманитаризации, с другой. Алгебра и теория чисел, будучи компонентами математического модуля специальной подготовки бакалавра, фундаментализирует эту подготовку в силу того, что ее предметом являются фундаментальные математические идеи и теории, а она сама является фундаментальной основой компьютерной математики. В то же время реализация интеграционных, особенно интерцикловых и интерблоковых связей математики гуманитаризирует подготовку бакалавра педагогического образования, и, следовательно, в определенной мере способна разрешить и это противоречие.

И, наконец, реализация интеграционных связей алгебры и теории чисел в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования разрешает противоречия аксиологического характера между различными системами ценностей. Одной из важнейших ее функций является формирование у будущего учителя математики аксиологических ориентаций на общенациональные, и даже региональные ценности, взгляда на математику и математическое образование как общекультурную ценность, воспитание национальной гордости.

Начиная изучать курс алгебры и теории чисел, студенты испытывают целый ряд существенных трудностей,

связанных с обилием нового материала, большей его абстрактностью, более высоким уровнем строгости рассмотрения, а также относительной новизной языка изложения. Одним из способов преодоления этих трудностей мы видим реализацию преемственно-пропедевтической функции курса алгебры и теории чисел с помощью осуществления его междисциплинарных связей со школьным курсом математики. Рассматривая основные понятия алгебры и теории чисел, мы иллюстрируем их примерами элементарной математики, с помощью знакомого студентам материала переходим на более высокий уровень абстрактности, при изложении материала курса постепенно используем новые для студентов элементы языка и, наконец, переходим к изучению качественно нового материала. При этом максимально осуществляются и междисциплинарные связи курса.

Вместе с тем, одной из целей курса «Алгебра и теория чисел» является воспитание общей математической культуры, поэтому его можно и нужно рассматривать и с культурологических позиций. Не будучи гуманитарным, этот курс обладает большим общекультурным потенциалом. Прежде всего, алгебра и теория чисел имеет богатую и драматичную историю. История становления и развития алгебры и теории чисел связана с именами целого ряда выдающихся ученых, что позволяет использовать в процессе ее преподавания технологию историзации математического образования. Значительный вклад в развитие алгебры и теории чисел внесли и многие российские математики, поэтому при изучении курса «Алгебра и теория чисел» возможно (и необходимо!) осуществление ориентации подготовки бакалавров на общенациональные ценности. Тем самым реализуется и воспитательный потенциал дисциплины, поскольку реализация ее интеграционных связей способствует не столько овладению соответствующим знанием, сколько приданию эмоциональной окраски процессу овладения этим знанием, вовлечению в процесс обучения и воспитания кроме когнитивной еще и аффективной, эмоционально-ценностной сферы личности,

Многие разделы алгебры и теории чисел обладают значительным эстетическим потенциалом, многие понятия допускают историческую, лингвистическую и иные интерпретации, что обеспечивает связи этого курса с такими дисциплинами, как философия, культурология, русский язык и культура речи. Использование такого рода интерпретаций имеет целый ряд преимуществ: во-первых, облегчается восприятие учебного материала, во-вторых, повышается интерес к собственно алгебраическим вопросам, в-третьих, студенты видят возможность использования этих приемов в их будущей профессиональной деятельности, и, наконец, повышается интерес студентов и к самим художественным произведениям, что также может быть использовано в будущей деятельности.

Осуществление интеграционных связей алгебры и теории чисел способствует формированию у студента таких общекультурных и общепрофессиональных компетенций,

как, например, способность логически верно строить письменную и устную речь, совершенствовать профессиональную речевую культуру, осознавать роль алгебры не только в развитии математики, но и во всей истории человеческой деятельности.

Особую роль в обучении студентов алгебре и теории чисел играет использование информационно-коммуникационных технологий. При этом не только обеспечивается реализация интерцикловых связей алгебры с информатикой, программированием и другими дисциплинами этого цикла, но и решается ряд дидактических задач.

Так многие алгебраические, особенно теоретико-числовые задачи, могут быть решены с помощью компьютерного моделирования. Использование даже простейших средств пакета MS OFFICE позволяет существенно экономить лекционное время, продемонстрировав динамику изменения модели при изменении параметров.

Кроме того, использование информационных образовательных технологий в физико-математическом образовании позволяет достичь и такие взаимосвязанные цели как интенсификация учебного процесса и, как следствие, повышение эффективности профессиональной под-

готовки бакалавров педагогического образования по профилю «Математика», а также, что не менее важно, формирование опыта педагогико-математической деятельности.

Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе создает условия для формирования методических взглядов будущего учителя, умения преобразовывать научный материал во фрагмент учебной дисциплины, обеспечивает достаточный опыт применения компьютера в качестве инструмента познания школьного курса математики и осуществляет как интердисциплинарные, так и интерцикловые интеграционные связи.

Таким образом, реализация системы интеграционных связей алгебры и теории чисел в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования в некоторых случаях разрешает важнейшие противоречия процесса подготовки учителя математики в педагогическом университете, в других ослабляет их негативные аспекты, усиливая позитивные, и таким образом стабилизирует этот процесс, способствуя усилению взаимосвязи профессиональной и общекультурной подготовки бакалавра педагогического образования.

Литература

1. Назиев А.Х. Гуманитаризация преподавания математики средствами самой математики // Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика: Материалы Всероссийской научной конференции. Саранск, 18–20 сентября 2002 г. Часть 1. — Саранск, 2002.
2. Полякова Т.С. Историко-методическая подготовка учителя математики: Методический аппарат. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997.

Аксиологическая ориентация в подготовки студентов педагогических вузов

Жуйкова Т.П., кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности.

Над проблемой ценностных ориентаций в высшем педагогическом образовании активно работают: А.М. Булынин, Б.З. Вульф, М.Я. Виленский, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др. Ими выявлены аксиологические приоритеты современного образовательного процесса в высшей педагогической школе, которые используются современной практикой как основополагающие

Гуманистическая парадигма педагогического образования задаётся гуманистической природой и сущностью педагогической деятельности. Гуманистические ценности этой деятельности, являются «вечными» ориентирами

учителя. Они фиксируют уровень осознания или расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, характеризует его готовность к преодолению этих разрывов, гражданскую позицию, обуславливают смысловые жизненные определения учителя.

По предположениям В.А. Сластенина «подготовка педагога в системе непрерывного образования должна строиться на основе ряда основополагающих идей гуманизации и аксиологизации, а в основу содержания подготовки педагога XXI века необходимо положить гуманистическую парадигму педагогического образования, базирующуюся на антропологическом подходе к общечеловеческим ценностям, новым социокультурным реалиям». [1, с. 7]

В.А.Сластёнин, рассуждая о гуманистической природе современного образования, под ценностями педагогической деятельности понимает «те её особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром

его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей». [2, с. 3]

Основываясь на характерных потребностях личности, учёный выделяет следующие группы педагогической деятельности:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среды; (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, близких, знакомых и др.);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т.п.);

- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятие любимым делом, предметом, возможности постоянно пополнять свои знания и др.);

- ценности, связанные с самовыражением (творческий характер труда учителя, романтичность и увлечённость педагогической деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т.д.);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, межличностного общения, профессионального роста, продвижения по службе, большой отпуск и др.); [3, с. 3]

Представители, научной школы В.А. Сластенина классифицируя ценности, называют их профессионально педагогическими и выделяют следующие группы: «ценности-цели; ценности-средства; ценности отношения; ценности-знания; ценности-качества рассматривая их в горизонтальной плоскости существования и ценности вертикальной плоскости: общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные». Безусловно, они правы в одном «представление группы педагогических ценностей образует систему, как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры». [4, с. 65]

По мнению В.А. Сластенина, «закреплённые в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребёнка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др». [5, с. 4]

Перестроечные социально-политические процессы, начавшиеся в середине 80-х годов, вызвали к жизни новый этап восстановления и обогащения гуманистических ценностей образования и воспитания, яркими представителями которого явились творчески работающие учителя, объединившиеся на платформе «педагогики и сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.). Фактически произошло возвращение

на новые основы соответствующих концепций и методов тех педагогов предреволюционного времени и начала 20-х годов, идеи которых представляли собой тогда альтернативу господствующей, ортодоксальной системе воспитания.

Изменившаяся ситуация конца 80-х — начала 90-х гг. неизбежно повлекла за собой пересмотр многих педагогических взглядов, позиций и положений. Новое направление в педагогике быстро обретало своих сторонников. Повсеместно возникло движение педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, В.Ф. Шаталов, С.Л. Лысенкова, И.П. Волков и др., [6, с. 30] чья педагогическая деятельность доказывала возможность эффективного взаимодействия воспитателя и воспитанника в учебной деятельности. Появились педагогические издания, в которых авторы выделяли существенные черты нового направления. Общей в концепциях педагогов-новаторов была их гуманистическая установка на ученика как субъекта учебного процесса, обращённость к его самосознанию, его естественному стремлению к самоутверждению.

Возможности привлечь идеи косвенного воздействия, чтобы снизить разные барьеры педагогического восприятия будущих учителей, заключается в использовании примера личности выдающегося педагога. С этой целью нами был введен спецкурс «Актуальные проблемы образования в контексте исторических знаний». Важным являлось то, что в спецкурсе были раскрыты важнейшие позитивные тенденции развития аксиологических ценностей педагогической науки, в том числе на примере научной деятельности таких педагогов как: И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий. Студенты достаточно подробно познакомились с деятельностью ряда хакасских ученых: Н.Ф. Катанова, М.И. Боргоякова, М.А. Унгвицкой, С.П. Ултургашева, В.Г. Карпова и др.

Несомненно, аксиологическая ориентация должна находить свое отражение в современной системе педагогического образования. Это подтверждает опыт преподавания курса «Аксиология и инноватика в педагогической деятельности», вычлещающего ведущие аксиологические идеи истории образования и современности.

Каждая тема спецкурса завершается самостоятельной творческой работой, предусматривающей индивидуальный (библиографический, информационный, диагностический, научно-исследовательский) поиск материалов для выполнения заданий. Обсуждение, дискуссия, диалог требовали «проявления отношения» через оценку факта, явления, программы, модели, технологии с позиции различных подходов или новой парадигмы.

Использование современных подходов позволило студентам уяснить сущность гуманистического подхода к личности, ее роли в собственном развитии, обеспечивая понимание важности педагогической диагностики и прогнозирования личности школьника в демократически организованном педагогическом процессе.

В содержании педагогических знаний, развивающих ценностные приоритеты студентов, активно использова-

лись региональные программы по внеаудиторной воспитательной работе, включающие вопросы национального воспитания культуры молодежи. Данное направление носит информационно-познавательный характер и даёт возможность студенту получить объём знаний по истории и культуре Хакасии, их роли в развитии национальных приоритетов.

Проводимая работа существенно дополнила курсы теории и истории педагогики, углубила и расширила философское и общепедагогическое образование студентов.

Студент, вооруженный педагогическими знаниями, осознает закономерности развития образовательной системы, ориентируется не только в историко-педагогических теориях и системах, но и в современных инновационных направленностях обучения и воспитания.

Формирование и развитие педагогических умений студентов — сложный процесс, который обеспечивается взаимодействием дисциплин психолого-педагогического цикла и общественных наук.

Педагогические знания о фактах являются базой, основой всех других знаний, поскольку они отражают непосредственно реальную действительность. Без знания фактов невозможно осознание законов, теорий, то есть отражение действительных связей между фактами. Законы отражают существенные связи.

Аксиологические знания — тот необходимый базис, фундаментальная основа развития ценностного отношения студентов, без которых невозможен процесс формирования научных убеждений педагога, невозможно освоение современным учителем обширного информационного потока, равно как личностная ориентация в инновациях.

Своеобразие аксиологических ориентаций (а в последующем, как высшей стадии развития — своеобразие

убеждений в области теории педагогики) состоит в их зависимости от наличия научных системных знаний.

Нам представляется важной такого рода работа именно со студентами педагогических специальностей, как будущими учителями, поскольку учитель, воспитывая, обучая детей, готовит тем самым их к жизни, создавая основу духовных ценностей будущего.

Аксиологический подход к профессиональному становлению учителя К.Д. Ушинский обосновал концептуальным, имевшим четкую личностно-ценностную ориентацию положением о том, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его же во всех отношениях». [7, с. 24]

За весь период XX века в высшем педагогическом образовании был накоплен существенный значимый потенциал идей, концепций и ценностей, носящих гуманистический характер, традиционно присутствовавших в отечественном и мировом педагогическом образовании и составляющим его аксиологическую основу.

Ситуация в современном образовании требует перехода целостного развития знаний в убеждения, когда научные знания предполагают развитие определенных аксиологических ориентаций. В данном случае закономерна постановка вопроса о педагогических знаниях как основе развития аксиологической направленности студентов.

Исходя из выше изложенного, следует, что формирование учителя нового типа невозможно без приобщения студентов не только к системе ценностей по гуманизации и демократизации нашего общества, декларируемых в законодательных и правовых документах, но и к конкретным региональным особенностям аксиологической характеристики педагогической науки.

Литература

1. Павлютенков Е.М. Профессиональная диагностика и практикум по профдиагностике. К-на-Амуре, ч.1. 1990. — 99 с.
2. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. //Магистр. 1994. №6. с. 3
3. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. //Магистр. 1994. №6. с. 3
4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М., 1993 с. 65
5. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. //Магистр. 1994. №6. с. 7
6. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. //Магистр. 1994. №6. с. 4
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Л., Т.8. с. 24

О способах реализации метода проектов в вузе

Зерщикова Т.А., кандидат биологических наук, доцент
Белгородский государственный университет

Человечество вступило в эпоху глобальной информационной революции во всех сферах современной жизни (А.Толфлер), следствием чего приоритетными становятся за-

дачи преобразования его мышления и введения «человека в культуру» (В.В. Сериков). Востребованы мобильные, и предприимчивые люди (Е.Г. Сатарова), обладающие не-

линейным мышлением, легко адаптирующиеся к условиям постоянных изменений в стране дикого капитализма и постиндустриального информационного общества. В итоге умение быстро и правильно решать возникающие проблемы в лабильном мире становится одной из важнейших компетенций человека. Ключевая роль в этом процессе принадлежит профессорско-преподавательскому сообществу, однако течение процесса модернизации негативно. Необходимо перенаправить политику, экономическую стратегию и ее реализацию с пути окончательного развала высшего профессионального образования на достижение его нового качества и эффективности. Указанная выше компетенция диктует необходимость научить молодежь целеполаганию и проектированию (любой) деятельности, самостоятельности и ответственности за принятые решения и судьбу страны или собственную, конструктивному сотрудничеству с коллегами при реализации избранного пути, прогнозированию его последствий. Это предполагает свободное ориентирование в обстановке (в том числе экологической), знание возможных способов решения возникающей проблемы, умение выбрать наиболее целесообразный из них и действовать соответствующим образом, стремление к корректному взаимодействию с объектом. Это соответствует требованиям Госстандарта, выдвигающего, среди важнейших компетенций, владение: культурой мышления, целеполаганием, выбором путей достижения цели; способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, теоретического и экспериментального исследования и т. д.

Реализация этой компетенции во многом определяется формами, методами и способами обучения. Это особенно актуально в связи с требованием усиления практической подготовки в новых стандартах образования. Современные, или адаптированные к современности, методы образования в высшей школе позволяют поднять его качество, отстающее в России, по мнению с. Плаксий, от ведущих вузов мира. Одним из них выступает метод проектов. Этот метод, разрабатываемый в начале XX века Дж. Дьюи, У.Х. Килпатриком, Э. Коллингсом, С.Т. Шацким, В.Н. Шульгиным, М.В. Крупениным и пр., применяет обучение посредством целесообразной деятельности, соответствующей личным интересам обучающихся. Он требует практического употребления теоретических знаний при решении конкретных задач или проблем в совместной деятельности учащихся (В.В. Гузеев, Л.Б. Прокофьева), и активно используется во многих странах [1, 5].

Метод проектов позволяет решать многообразные задачи: обеспечение системного мышления, стремления студентов к добыванию знаний, навыков самостоятельного их приобретения и теоретического анализа литературных или опытных данных; обучение применению познаний для решения практических или иных задач, самооценке, развитию коммуникативных и исследовательских умений. Последние предполагают разноплановое и многообразное общение, аналитическую деятельность,

выявление проблем, построение гипотез, планирование и проведение эксперимента, наблюдение за результатами и их анализ, обобщение, выводы, доклады на различных конференциях и т.д.

Основополагающими характеристиками метода проектов выступают (Е.С. Полат, П.С. Лернер) [2]:

- концентрация на личностном развитии студента и значимой для него, профессионально ориентированной деятельности;
- индивидуальный темп работы над проектом;
- комплексность, способствующая сбалансированному развитию психических и физиологических функций;
- универсальность применения багажа знаний в различных ситуациях, помогающая глубже и осознанно усвоить базовые познания и расширить их при необходимости;
- наличие некоего конечного продукта в виде презентации, доклада, проекта урока и т.п.

Именно поэтому метод проектов находит все более широкое применение при изучении различных предметов как в начальной школе (Н.Н. Воронина, В.Н. Ильина, Н.В. Засоркина с соавт., А.Н. Пучкова, В.Ф. Феоктистова), так и в средней школе и лицеях (Е.В. Дьячкова, Н. Кочетурова, Т.Ф. Левина, П.С. Лернер, Л.В. Реброва, Г.А. Русских, Н.В. Сторожева, Т.П. Теплых, И.Э. Смирнова, Е.В. Чмыхова), ССУЗах и вузах (Д. Ахметова, Л. Гурье, Д. Жак, Н.Ю. Пахомова и пр.). Разнообразие проектов связано с варьированием тем, масштабов, длительности, объема, количеством исполнителей, практической значимости итогов, но все они должны быть нацелены на компетенции работать с информацией в глобальных информационных сетях, целеполагания, коммуникативным, исследовательским и т.д.

Все вышесказанное справедливо и для студентов вуза. Их проекты могут ограничиваться временем одного занятия или нескольких месяцев. Они предполагают взаимосвязанные действия (на координационном и соподчиненном уровнях) на всех стадиях проекта: рефлексии, разработки задания или самого проекта, его реализации, самооценки, экспертной оценки и презентации.

Однако, несмотря на перспективы метода проектов, его осуществление имеет ряд ограничений:

- отсутствие педагогов, способных реализовать метод;
- отсутствие индивидуализированной методики проектной деятельности у конкретного педагога;
- грамотное включение метода проектов в программу;
- чрезмерное увлечение методом проектов в ущерб другим методам и формам обучения;
- существенная затратность времени;
- нечеткость критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом;
- невозможность оценить реальный вклад каждого участника группового проекта;
- низкая мотивация педагогов и студентов к реализации метода проектов;

- недостаточность исследовательских навыков у студентов, особенно первых курсов университета;
- неравномерность освоения учебного материала, особенно по сравнению с объяснительно-иллюстративным методом обучения.

Эти ограничения не позволяют применять метод проектов на каждом занятии. Однако, при изучении конкретных дисциплин несколько раз употребить его целесообразно. Тем более, что технологическая поддержка позволила включить рассматриваемый метод в категорию «практических приемов» и в структуру образовательных методов [6]. Его суть остается прежней — развитие владения культурой мышления, применение знаний о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности при решении научно-исследовательских, профессиональных и социальных задач.

Предлагаемые студентам проекты в нашей работе преследуют различные цели. Когнитивные включают: познание феноменов окружающего мира, изучение способов решения возникающих естественнонаучных проблем. Они также предполагают овладение навыками работы с первоисточниками и постановки эксперимента: выдвижение гипотезы, планирование путей реализации ее проверки, опытно-экспериментальное испытание, технику проведения опытов и обеспечения безопасности, анализ и обобщение данных, формулирование выводов. Эти цели реализуются в большинстве проектов. Деятельностные цели предусматривают овладение навыками самоорганизации; умением ставить перед собой реальные цели, планировать деятельность; развитие навыков групповой работы, освоение техники ведения дискуссии. Творческие цели включают создание компьютерной презентации для отчета по разрабатываемому проекту, конструирование (макетов, лабиринтов, приборов и т.п.), моделирование, проектирование, зарисовки и т.д.

Рассмотрим, к примеру, один из самостоятельно предложенных проектов, реализованных на педагогическом факультете БелГУ, под названием «Условнорефлекторная деятельность млекопитающих», и направленного на сравнительный анализ способности млекопитающих к обучению. Анализ проблемы показал ее значимость для формирования экоцентрического сознания вследствие понимания единства основ познавательной деятельности всех млекопитающих, практического убеждения в единстве организации их рефлекторной деятельности, и существенного отличия условнорефлекторной деятельности человека от других млекопитающих; для закрепления и углубления познаний механизмов и условий выработки условных рефлексов, лучшего понимания механизмов поведения (в том числе ребенка); отработки практического навыка выработки условного рефлекса, реализуемого на протяжении процесса обучения в начальной школе. Предварительное исследование литературных источников позволило убедиться в неразработанности многих аспектов поведения (Э.Д. Владимирова,

В.В. Иваницкий, Г.Е. Королькова, В.С. Ланкин, К. Лоренц, Д.П. Мозговой, Ж.И. Резникова, П.В. Симонов с соавт., Н. Тинберген и др.).

Целью и задачами проекта выступали: углубление понимания механизмов выработки условных рефлексов и необходимых для этого условий; отработка навыков выработки условных рефлексов; проведение сравнительного анализа условнорефлекторной деятельности у млекопитающих разных видов; оценка способности к обучению и решению логических задач у хомяка, кошки и человека.

Разработка основных положений проекта: литературный анализ, выявление способов проверки рабочей гипотезы (выбор экспериментальных заданий, проектирование лабиринта, и т.д.; изготовление необходимого оборудования и прочее), проведение эксперимента, самооценка, анализ результатов и представление материалов. Первые три этапа реализовывались при консультативно-координационной и коллегиальной помощи преподавателя. На первом этапе в опытах задействовали хомяка, а затем — кошку. Параллельно велись наблюдения за развитием условнорефлекторной деятельности у человека и выработкой условных рефлексов у взрослого. Оба этапа работы отражались в отчете, содержащем основные практические данные. Он сопровождался фотографиями и компьютерной презентацией. Отчет защищался перед коллегами и преподавателем. К нему прилагались рабочие материалы, оформленные в виде портфолио. Подобный тип проекта можно назвать учебно-исследовательским, поскольку его задачи предполагают цели как типично обучающие, так и исследовательские, а организуется работа во внеучебное время.

Другой тип — учебный проект — представляет форму организации занятий. Он предусматривает комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени [3, 4]. Он несколько уже, ибо ориентирован на изучение конкретной учебной темы или раздела дисциплины. Совместная деятельность студентов-партнеров в таком проекте позволяет реализовать общую цель учебно-познавательной, исследовательской, творческой или игровой деятельности, действуя согласованными методами и способами обучения, и достигая общего результата по решению значимой для них проблемы. Примерами такого проекта или его элементами может быть создание проекта экологически безопасного жилища, уголка природы, отчета в виде презентации по выполненному групповому плану, например, «Птицы г. Белгорода». Подобный учебный проект, направленный на совместное решение какой-либо логической или практической задачи, включается в качестве микрозаданий в некоторые темы, изучаемые на практических занятиях. Особенно удаётся работа с теми проектами, которые предполагают интегрированные знания из различных областей: естественнонаучных, филологических, гуманитарных, творческих. Примерами таких проектов являются презентации на тему «Животные природных зон России» или

«Класс земноводные» с включением фольклорного материала, которые надо было подготовить для иллюстрации уроков. Предложенные проекты дают возможность углубить знания по краеведению, экологии, естествознанию. Они способствуют индивидуальному раскрытию студента, и обычно вызывают более значительный интерес у исполнителей, чем простое репродуктивное занятие. Когда

же студент выходит на педагогическую практику, навык работы над проектом оказывает ему существенную помощь при подготовке к уроку в начальном классе. Таким образом, метод проектов правомерно применять на занятиях в цикле естественнонаучных дисциплин с целью улучшения подготовки студентов к решению практических задач.

Литература

1. Гузеев В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. — 2007. — № 7. — с. 105–114.
2. 2. Метод проектов / Е.С. Полат. — UVR: www.ioso.ru/distant/projct/met%20project/metod%20pro.htm; Программа Intel «Обучение для будущего» — www.iteach.ru/met/metodica/a_2wn3.php
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. для учит. и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова // изд. 3. — М.: Аркти, 2009. — 112 с.
4. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение — что это? Из опыта метод. работы / Н.Ю. Пахомова // дайджест журнала «Методист», № 1, 2004. — с. 42.
5. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина — М.: ИТиИП РАО, 2004. — стр. 503.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пос. / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с. — с. 34–38.

Роль неформального лидера в формировании межкультурной компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве

Казановская Н.В., аспирант

Вятский государственный гуманитарный университет

Современный поливариативный мир не может достойно существовать, если он не будет диалогичным: если не будет конструктивного диалога между Востоком и Западом, между народами и правительствами, между отдельными корпорациями и т.д. Вот почему современная культура, подчеркивая уникальность человека, его самценность, саморазвитие и самореализацию, которые являются важнейшей общественной ценностью, особое внимание обращает на толерантность, необходимость диалога, ориентацию на Другого в процессе межкультурного взаимодействия.

Условием успешного межкультурного взаимодействия является межкультурная компетентность (далее МКК).

Студенческая среда одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов, именно в этот период у многих студентов закрепляются стереотипы межнационального восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь. И очень важно, чтобы процесс аккультурации был управляемым и подконтрольным.

В данном исследовании мы изучили роль неформального лидера учебной группы в формировании МКК. В предыдущем исследовании мы воздействовали на студенческий коллектив так сказать извне — экзогенно, но

мы считаем, что усилить воздействие по формированию МКК возможно и изнутри студенческого коллектива — эндогенно, по средствам студенческих неформальных лидеров.

Лидерство — это социальный фундамент, стержень, на котором формируется группа, а свойства лидера, обусловленные индивидуальными особенностями личности, являются наиболее значимыми для направленности и развития студенческого коллектива.

Неформальный лидер не является официальным, но в силу своих личных качеств, коммуникативных способностей и других качеств пользуется авторитетом в коллективе и может оказывать существенное влияние на его поведение. И то какой багаж несет неформальный лидер, окажет влияние на общественное мнение группы.

Межкультурную компетенцию мы рассматриваем как способность к взаимодействию, умение ориентироваться в ситуации, учитывать нормы и ценности в культурах на основе наличия определенных знаний, личностных качеств, сформированных в процессе приобретения практического опыта в межкультурных контактах [15]. Это позволяет успешно осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном контексте.

Система формирования МКК, включает в себя развитие у студентов межкультурных ценностей, что позволяет им успешно общаться с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере.

Педагогические условия, определяющие требования к процессу освоения межкультурных ценностей, учитывают такие дидактические принципы, как принцип познания и учета ценностных культурных универсалий, принцип этнографического подхода, принцип осознаваемости и «переживаемости».

В процессе обретения МКК специалисты проходят один из интереснейших и сложнейших периодов своего становления. Они пересматривают свое отношение к человеческим взаимоотношениям в мире, пересматривают свою идентичность как представители нового информационного общества. [4]

Немаловажно отметить, что успешное формирование МКК возможно, лишь в условиях поликультурной образовательной среды. В поликультурной среде происходит интеграция социокультурного и индивидуального опыта, она определяется следующими условиями:

- Полилог индивидуальных культур преподавателя и студента
- Полилогичность содержания образования (интеграция содержания образования на основе взаимодействия индивидуального и общественно-исторического опыта)
- Полилогичность технологий взаимодействия (событийность, вариативность, креативность)
- Полилог среды колледжа и культуры социума (культур различных этносов, наций, социальных групп)

В современном обществе образовательное учреждение может выступать как субъект культуры. Поликультурная образовательная среда является транслятором культуры и ценностей общества, она отражает изменения, происходящие в культуре, сама является проводником и источником изменений в жизни общества. В ней осуществляется интегрирующий диалог культур на различных уровнях, происходит объединение людей на основе общечеловеческих представлений и норм. [14]

Принято считать, что МКК формируется в процессе преодоления этноцентризма. Решить эту задачу можно только в результате подготовки к диалогу культур.

Диалог культур — это способ осознания своей культуры, которая лишь при наличии другой культуры обретает индивидуальность и самобытность. Диалог придает истинный смысл существованию культур, которые утрачивают индивидуальность в вакууме.

Диалог культур — это прежде всего желание представителей разных культур лучше узнать и понять друг друга независимо от того, живут ли они в противоположных частях света или на одной улице. Это такой настрой ума каждого человека, при котором многообразие воспринимается не как угроза, а как позитивный фактор развития и существования собственной культуры, обогащения своего духовного мира. Это отказ от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур.

Сточки зрения М. Дж. Беннетта, одного из крупнейших специалистов по МКК, этноцентристская позиция человека может быть изменена и преобразована, скорректирована в сторону понимания иной культуры в результате межкультурного обучения. Он считает, что этноцентризм процветает в таком окружении, в котором существует минимальное (или отсутствует вообще) соприкосновение с культурной чужеродностью и где само общение, его особенности не подвергаются в достаточной мере анализу. Как только возникает достаточное количество межкультурных контактов, и они становятся предметом обсуждения, этот недостаток устраняется.

Модель освоения чужой культуры М. Дж. Беннетта состоит из шести этапов — трёх этноцентристских и трёх этнорелятивистских. Её мы и взяли за основу в нашем исследовании.

При помощи социометрического метода мы выявили неформальных лидеров в учебных группах первого года обучения. Обследовано 89 человек, из общего количества выявлено 13 неформальных лидеров. Национальный состав группы лидеров указан в таблице 2.

Нужно отметить, что в двух группах выявленные нами лидеры являются старостами. При помощи созданного нами теста мы определили уровень этноцентризма неформальных лидеров, хотелось бы отметить, что 69% обследуемых находятся на первых, этноцентристских, этапах освоения чужой культуры. Мы считаем, что сей факт требует незамедлительной коррекции, так как наличие положительных этнорелятивистских тенденций у неформальных лидеров группы при соответствующих условиях организации воспитательного процесса могут послужить важным средством формирования МКК в данной группе.

Для этого в группе лидеров проведен круглый стол, на котором затрагивались вопросы толерантности, культуры межнационального общения, межнациональных конфликтов и т.д. Проведены тренинги и игры по снижению этноцентризма. Предложены правила компетентного межкультурного общения. Хочется отметить

Таблица 2

Национальный состав выявленных неформальных лидеров

2	2	1	2	2	1	1	1	1
ханты	русские	молдаване	украинцы	татары	финны	дагинцы	ненцы	коми зыряне

заинтересованность участников тренингов в вопросах межнационального общения, их активность в дискуссионных беседах. По окончании корректирующего комплекса мероприятий, проведена контрольная диагностика уровня этноцентризма неформальных лидеров. Результаты превосходили наши ожидания. 84% неформальных лидеров находятся на этнорелятивистских этапах освоения чужой культуры, что на 15% выше, чем при первичной диагностике. Далее лидерам предложено провести мероприятие в своих учебных группах в виде часов общения по тематике «Культура моего народа». Часы общения были закончены диспутом, на котором студенты выразили мнение по вопросам толерантности и дали положительные отзывы о мероприятии, подготовленном и проведенном их сверстниками.

Наше исследование доказало, что процесс по преодолению этноцентризма управляемый, что подтверждено положительной динамикой процента неформальных лидеров находящихся на этнорелятивистских этапах осво-

ения чужой культуры после проведенных нами мероприятий (тренинги, дискуссии и т.д.).

Проблема взаимоотношений со сверстниками других национальностей актуальна сегодня для подавляющего большинства студенческой молодежи. Несмотря на принимаемые государством меры, в студенческой среде, как и во всем российском обществе, сохраняются конфликтные ситуации, основанные на межнациональной напряженности.

Изменяющаяся демографическая ситуация и спрос на многообразие на рынке труда все больше сказываются на среднем профессиональном образовании. Это возрастающее многообразие предопределяет задачи колледжа — выпускать студентов, способных успешно справляться с неоднозначными сложными рабочими проблемами и взаимодействовать с коллегами и клиентами, относящимися к различным культурам. Люди, наделенные межкультурной компетентностью, смогут занять свое место в современном обществе. Меёжкультурная компетентность — требование будущего.

Литература

1. Бурнхард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. // Спб.: Питер, 2002;
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. // М.: Инфра-М, 1997. с. 189—198.
3. Донец, П. Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм : автореферат дис. докт. филол. наук // П. Н. Донец. — Волгоград, 2004. — 40 с.
4. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам // Г. В. Елизарова. — СПб. : КАРО, 2005. — 352 с.
5. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. // Спб., 2000.
6. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. // М.: ПРИОР, 1998.
7. Конечская В.П. Социология коммуникации. // М.: МУБУ, 1997. с. 164 с.
8. Кипнис М. Тренинг коммуникации. // М.: Ось-89, 2004;
9. Мальханова И. А. Коммуникативный тренинг. // М.: Академический Проект, 2006;
10. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. // М.: Аспект Пресс, 2001; Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — Спб.: Речь, 2003.
11. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. // М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
12. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация // А. П. Садохин. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 288 с.
13. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации // А. В. Соколов. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002. — 461 с.
14. Ходырева, Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде. // Е.А.Ходырева. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. — 260с.
15. Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического ун-та. // Сер. Гуманитарные науки, 2008. № 6. Электронная версия. <http://www.ncstu.ru>.

Педагогическая концепция высшего профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита

Картавых М.А., кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет

Инновационные тенденции, ценности и смыслы современного высшего профессионально-экологического образования предполагают его ориентацию на достижение лично- и социально-значимого результата, преодо-

ления диссонанса между профессиональным образованием и профессиональной деятельностью.

Феномен концепции устойчивого развития актуализировал новые стратегии в экологической политике, свя-

занные с развитием системы экологического менеджмента и аудита. Экологический менеджмент, как специальная система управления, направлен на сохранение качества окружающей среды и рациональное природопользование, обеспечение нормативных, социальных, экологических и экономических параметров. Благодаря внедрению систем экологического менеджмента достигается соответствие между экологической политикой конкретного хозяйствующего субъекта и государственной экологической политикой; соответствие международным стандартам, важным в условиях интенсивной глобализации; инвестиционная привлекательность.

Понимание теории рационального природопользования как российского аналога концепции устойчивого развития (Д.Л. Арманд, Ю.К. Ефремов, В.А. Анучин, Ю.Н. Куражковский, П.Г. Олдак, С.Г. Струмилин, Т.С. Хачатуров, К.Г. Гофман, М.Я. Лемешев, В.С. Преображенский, Н.Ф. Реймерс) и ее роль в сфере государственного управления определили востребованность механизмов и инструментария, адекватных принципиально новой социально-экономической формации, сложившейся в современной России.

В этой связи возрастает значимость профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита. Методология и теоретические основы экологического менеджмента и аудита рассматриваются в исследованиях Ю.В. Бабиной, А.Т. Никитина, И.М. Потравного, В.П. Рыжикова, В.Ю. Коннова, О.М. Розенталь, П.Г. Серова, В.Л. Сидорчука, Т.А. Трифоновой, А.С. Яковлева.

В условиях стремительности и динамизма социально-экономического развития, беспрецедентного роста информационных ресурсов высшая школа приобретает опережающий характер. Прогностическая направленность предполагает проектирование модели образования, опирающейся на методологию компетентностного подхода.

В системе высшего профессионально-экологического образования компетентностный формат Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предусматривает оценку качества профессиональной подготовки через компетенции выпускника [2, с. 4].

Образовательные компетенции, по мнению Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк, представляют собой взаимосвязанную совокупность ценностно-смысловых ориентаций, теоретических, нормативно-правовых и эмпирических знаний, умений, способов и опыта деятельности [1, с. 36]. Будучи интегральным результатом освоения студентом образовательной программы, компетенции обеспечивают успешность работы и конкурентноспособность выпускника в избранной профессиональной сфере, означают формирование общекультурных и личностно-профессиональных качеств, способствующих его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда. В Федеральном государственном образовательном стандарте по

направлению подготовки «Экология и природопользование» используется система общекультурных и профессиональных компетенций, а также компетенции в области природопользования, являющихся профильно-специализированными. Среди профильно-специализированных компетенций особая роль принадлежит компетенциям в области экологического менеджмента и экологического аудита.

Определение круга профильно-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита исходило из анализа индивидуальных, общественных и государственных потребностей, рассматриваемых в качестве главного мотиватора деятельности, а также опиралось на подходы высшего общего профессионального и профессионально-экологического образования, объединяющего процессы профессионально-трудовой социализации, профессиональной подготовки и профессионального становления личности [3, с. 23].

Выделенные потребности и структура профессионального образования как педагогической системы легли в основу конструирования педагогической концепции высшего профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита. Концепция включает в себя модель профильно-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита, а также условия ее реализации в практике высшей школы.

Модель профильно-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита представлена тремя группами компетенций: контекстно-средового характера; предметно-специализированного характера; аксиологического характера личностно-профессионального становления.

1. Компетенции контекстно-средового характера – формируют мотивационную, ценностно-смысловую и целевую стратегическую платформу образования в области экологического менеджмента и аудита. Они обеспечивают общемировоззренческий экокультурный контекст образовательной среды. Предполагается понимание студентами ведущих идей общечивилизационного развития и роли экологического менеджмента и аудита в их реализации, приоритетных стратегий профессионально-экологического образования, личностно-профессиональных смыслов и устремлений. Этот компетентностный план характеризуют виды деятельности: проблематизация, мотивация, целеполагание (когда происходит «сдвиг мотива на цель»), актуализация имеющегося индивидуального опыта для освоения нового содержания, коммуникация, позиционное самоопределение, рефлексия.

2. Компетенции предметно-специализированного характера обеспечиваются системой научно-теоретических, нормативно-правовых, прикладных знаний и способов деятельности в области экологического менеджмента и аудита. Фундаментальная направленность содержания образования и его методологизация связаны

с необходимостью формирования широкого круга информационно-познавательных компетенций, включающих готовность и способность студентов к самостоятельному поиску, анализу, интерпретации, систематизации, критической оценки информационных ресурсов с позиций решаемой задачи.

Студенты проявляют готовность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения информации в электронном виде; владеют современными ГИС-технологиями и телекоммуникационными технологиями. Готовность к будущей профессиональной деятельности обеспечивается владением методологией познания, стратегиями и способами развития креативности и рефлексии. Компетентностный план предполагает информационно-познавательную, когнитивную, практико-ориентированную, коммуникативную, рефлексивную виды деятельности.

3. Компетенции аксиологического характера личностно-профессионального становления. Они формируются в процессе личностно — профессионального становления при освоении программного материала. Становление студента как специалиста тесно связано с развитием его личности. Наиболее способствуют личностно-профессиональному становлению будущего специалиста такие черты, как следование профессиональной этике, индивидуальная и социальная ответственность, самоконтроль, гибкость и вариативность, смыслотворчество, внутренняя диалогичность, адекватная самооценка, готовность к дифференцированной диагностике уровня своих достижений. В числе важнейших аксиологических компетенций личностно-профессионального становления: толерантность, способность к социальной адаптации, ответственность, коммуникативность, конфиденциальность, позитивная самооценка, гражданская идентичность на основе демократических ценностей.

Выделенный круг профессионально-специализированных компетенций в области экологического менеджмента и аудита потребовал отбора учебного содержания и способов его усвоения, нацеленных на их формирование. Содержание образования нашло отражение и оформление в виде разработанной нами модульной образовательной программы по экологическому менеджменту и аудиту. Спроектированная модульная образовательная программа «Экологический менеджмент и аудит» представляет собой документ, который определяет содержание образования соответствующей направленности. Содержательной основой нормативного текста образовательной программы является система комплементарных друг другу трех функциональных модулей: контекстно-средовом, предметно-специализированном, личностно-профессиональном.

Каждый функциональный модуль объединяет логически завершённый блок учебного материала и способов его усвоения. Представляя фрагменты образовательного процесса, каждый из выделенных модулей имеет собственное программно-целевое назначение и соответс-

твующее ему дидактическое сопровождение в виде целостного блока учебно-профессионального материала, обладающего содержательной целостностью адекватных технологий и методов его изучения.

Контекстно-средовый модуль включает содержание, отражающее современные экомировоззренческие идеи, закладывающие идеологический фундамент образовательной среды. Выполняя ценностно-смысловую, проблемную, мотивационную, целеполагающую функции, он не только способствует формированию компетенций контекстно-средового характера, но и запускает механизм всего компетентностно ориентированного профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита. В рамках данного модуля студентами осваивается учебная дисциплина «Нормативно-правовое обеспечение экологического менеджмента и экологического аудита»

Предметно-специализированный модуль — это предметно-профессиональное поле деятельности, в процессе которой закладывается фундаментальный базис подготовки будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита, формируются его профессионально-специализированные теоретические знания, прикладные умения, личный опыт, экологический стиль мышления, отношения. Активируются информационные, когнитивные, практические, креативные функции личности на основе соответствующих видов деятельности. Второй функциональный модуль объединяет учебные программы дисциплин: «Экологический аудит в системе экологического менеджмента», «Экологический менеджмент и аудит природопользования», «Экологический аудит экологической безопасности». В логике данного рассуждения они преимущественно акцентированы на формирование профессионально-специализированного знания и способов деловой активности в сфере экологического управления и независимого контроля его качества.

Личностно-профессиональный модуль основан на ценностях личностного отношения к деятельности в области экологического менеджмента и аудита и связан с личностно-профессиональным становлением будущего специалиста, формированием его важнейших личностно-профессиональных качеств. Их многообразие проявляется в индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, профессионально-деятельностных и внешне поведенческих особенностях будущих выпускников. Выполняя коммуникативную и рефлексивную функции, личностно-профессиональный модуль, представляя личностно-профессиональный компонент содержания, пронизывает всю профессионально-экологическую подготовку. Третий функциональный модуль представлен содержанием учебной программы «Экологический консалтинг», которая завершает в данной образовательной программе личностно-профессиональное становление будущего выпускника, формируя аксиологические компетенции личностно-профессионального становления, связанные с самостоятельной активностью,

инициативностью, ответственностью, разнообразной коммуникацией, толерантностью, рефлексией.

Апробация образовательной программы показала пра-

вильность выбранной образовательной стратегии, что положительно отразилось на качестве профессионально-экологического образования.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. — М.: МПСИ, 2005. — 211 с.
2. Инновации в географическом и экологическом образовании / Под ред. Н.С. Касимова. — М.: МГУ, 2007. — 348 с.
3. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2007. — 368 с.

Статья выполнена при поддержке РГНФ (грант № 08–06–00272а)

Система кураторства как средство обеспечения социально-культурной адаптации иностранных студентов

Кашпирева Т.Б., кандидат педагогических наук

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Одной из стратегически важных задач современного этапа развития системы высшего образования в России является подготовка высококвалифицированных специалистов для различных сфер общественной жизни для зарубежных стран. Межгосударственные программы по подготовке национальных кадров призваны способствовать развитию межкультурного диалога, укреплению потенциала международного сотрудничества, а также позволяют российской стороне формировать и распространять позитивный имидж на международной арене, укреплять свои позиции в мировом образовательном сообществе.

В данной связи, среди первоочередных проблем, которые решает отечественная система высшего образования в настоящее время, следует назвать проблему адаптации студентов-иностранцев в российской социокультурной среде — многопланового процесса, протекающего на различных уровнях социальной организации и социальных взаимодействий (психологическом, социокультурном, бытовом, климатическом, физиологическом, социально-психологическом, языковом). Вопрос о создании необходимых педагогических условий для успешной реализации социально-культурной адаптации иностранных граждан в высшей школе России, на наш взгляд, положительно решается благодаря потенциалу существующего в рамках воспитательной работы вуза института кураторства.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого в настоящий момент обучаются 225 иностранцев из 21 страны, основная доля которых (192 человека) проходят подготовку на международном

факультете¹. Лишь 33 человека обучаются на других факультетах вуза совместно с российскими гражданами. Учет данного факта необходим при построении общей системы учебно-воспитательной работы в вузе.

Институт кураторства ТГПУ им. Л. Н. Толстого, имеющий многолетнюю историю и являющийся одной из форм организации и управления учебно-воспитательным процессом, ориентирован на решение комплекса задач, связанных с созданием оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов на отделении предвузовской подготовки и основных курсах университета. Кураторы, работающие с иностранными гражданами, обязаны в ходе реализации своих функций учитывать ряд специфических условий субъективного и объективного характера, которые могут повлиять на общее эмоциональное состояние иностранных учащихся:

1. Культурная неоднородность российского общества (полиэтнический состав населения, сочетание в нем различных традиций, культурных норм и ценностей).
2. Неоднозначное отношение к представителям других стран и культур в общественном сознании россиян.
3. Обеспечение комплексной безопасности иностранных граждан, обучающихся на территории РФ.
4. Климатический фактор.
5. Изолированность студентов от привычной социально-культурной среды.
6. Обучение в полиэтнических группах.
7. Наличие языкового и культурного барьеров.
8. Обучение и проживание студентов на ограниченной территории и без прямого контроля со стороны родителей.

¹ Данные по контингенту студентов приводятся во состоянию на 01.03.2011 г.

Система воспитательной работы кураторов международного факультета со слушателями и студентами — гражданами иностранных государств дополняет и расширяет общую концепцию воспитательной работы в ТГПУ им. Л. Н. Толстого, включая в себя комплекс специфических задач, важнейшими из которых являются следующие:

1. Создание условий для полноценного участия иностранных граждан в учебно-воспитательном процессе университета.
2. Социально-культурная адаптация иностранных учащихся к условиям новой социокультурной среды и к условиям обучения.
3. Использование языковой среды для повышения эффективности обучения и результативности процесса социально-культурной адаптации.
4. Недопущение дискриминации иностранных граждан по национальному признаку и обеспечение безопасности иностранных учащихся.

В отличие от других факультетов ТГПУ им. Л. Н. Толстого, на которых в соответствии с «Положением о кураторе студенческой академической учебной группы» куратор назначается сроком на 2 года, в течение первых двух лет обучения, на международном факультете куратор назначается на весь срок обучения для каждой академической группы отделения предвузовской подготовки и основных курсов, так как работа по социально-культурной адаптации и выполнению всего комплекса стоящих перед куратором задач не может быть решена только в первые годы обучения и проводится постоянно в рамках следующих основных направлений:

- проведение собраний студентов по ознакомлению их с основными положениями действующего законодательства РФ о правилах пребывания иностранных граждан в РФ, с Уставом, структурой, историей и традициями университета, с правами, обязанностями и правилами поведения в учебных корпусах, общежитии и на территории студенческого городка университета;
- работа по соблюдению иностранными студентами требований ФМС на территории РФ;
- организация работы по прохождению иностранными студентами медицинского осмотра;
- работа в общежитии (в том числе помощь по обустройству и утеплению комнат, содействие в приобретении необходимого бытового инвентаря, посуды, канцелярских принадлежностей, теплой одежды);
- развитие культурно-творческой среды факультета: реализация модели интегрирующей воспитательной среды;
- деятельность, направленная на пропаганду мирового культурного наследия, пропаганду культуры, традиций и языка русского народа;
- работа по формированию ценностей здорового образа жизни и профилактика асоциального поведения;
- расширение и развитие научного творчества студентов.

В целях оказания социальной и психологической помощи иностранным студентам на факультете разработана система дежурства кураторов в общежитии. В соответствии с установленным графиком осуществляется ежедневное посещение кураторами студентов закрепленных за ними учебных групп. Во время дежурства преподаватели проводят со студентами беседы о правилах проживания в общежитии, профилактике противопожарной безопасности, необходимости соблюдения должного санитарно-гигиенического режима, правилах приглашения друзей и родственников в общежитие, правилах соблюдения безопасности на улицах города и т. д. Также проводятся индивидуальные беседы со студентами, в ходе которых оценивается уровень социального самочувствия студентов, выявляются факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс адаптации студентов, определяется уровень межэтнической толерантности в студенческой среде, выявляются предпочтения студентов в проведении свободного времени, определяются их личностные проблемы.

Действенным механизмом управления процессом социально-культурной адаптации студентов — граждан иностранных государств является институт содружеств, в которые студенты объединяются, прежде всего, по национальному признаку. В настоящий момент приказом ректора университета в вузе созданы и активно действуют Содружество китайских студентов, Содружество вьетнамских студентов и Содружество студентов стран Ближнего Востока, Южной Азии и Африканского континента. Кураторы факультета имеют возможность взаимодействовать с советами содружеств по вопросам, связанным с обучением, бытовыми условиями, обеспечением безопасности и досугом иностранных учащихся. Вопросы развития и укрепления межнациональных связей на факультете также способствуют воспитательные и организационные мероприятия, проводимые под руководством заместителя декана по воспитательной работе и работе в общежитии и кураторов: участие в социально-значимых проектах университета, организация совместных встреч иностранных и российских студентов, встреч иностранных студентов с российскими школьниками, проведение работы по подготовке иностранных учащихся к участию в конференциях, общеуниверситетских мероприятиях и праздниках, проведение работы по предотвращению конфликтов между студентами разных национальностей.

В 2010–2011 учебном году на международном факультете реализуется социально-значимый проект «Диалог народов — диалог культур», целями которого являются: 1) пропаганда мирового культурного наследия; 2) пропаганда культуры, традиций и языка русского народа; 3) укрепление и развитие межнациональных связей; 4) знакомство с традициями, обычаями и культурой стран, из которых прибыли иностранные студенты; 5) повышение общего культурного уровня, формирование мировоззрения учащихся; 6) воспитание чувства толерантности и уважения к представителям иной культуры.

В рамках данного проекта были проведены следующие мероприятия: Фестиваль вьетнамской культуры, студенческий праздник знакомства «На перекрестке культур», Неделя китайской культуры, Неделя арабского языка и культуры. В июне 2011 г. для всех иностранных учащихся ТГПУ им. Л. Н. Толстого будет проходить Праздник Русского языка и культуры.

В современных условиях существует высокая степень актуальности в изучении комплекса проблем межэтнического и межкультурного взаимодействия, отношений иностранных студентов и населения принимающего российского общества. Результаты исследований, проведенных на территории РФ, показывают, что это возможно лишь на основе определенного уровня владения языком как средством коммуникации, при условии познания посредством языка особенностей культуры лингвокультурного сообщества, внутри которого иностранному студенту приходится не только жить, вступать в коммуникацию, но и получать профессиональные знания.

В текущем учебном году для выявления готовности студентов к адаптации в новом социуме, сложностей и проблем, а также для определения механизмов разрешения затруднений было проведено анкетирование студентов (репрезентативная выборка), обучающихся на международном факультете. Так, среди основных факторов, играющих ключевую роль в достижении чувства

удовлетворенности жизнью и учебой в России, студенты называют:

- доброжелательное отношение окружающих, дружба с российскими студентами;
- бытовые условия;
- высокое качество преподавания, использование передовых информационных технологий;
- надежное обеспечение безопасности.

Важность проведения подобных исследований подтверждается тем фактом, что системное изучение особенностей реализации и развития личностного потенциала, а также социокультурной адаптации студенчества из зарубежных стран к жизни и учебе в нашей стране может способствовать оптимизации отечественной системы высшего образования, что, в конечном счете, призвано поддержать международный престиж нашей страны, подтверждая высокий уровень ее науки, культуры, образования.

Общемировая тенденция интеграции и глобализации в сфере образования требует создания педагогических технологий, обеспечивающих формирование целостного мировоззрения, интегративного способа мышления, способности к самостоятельному творческому поиску, компетентности и профессионализма. Языковое образование в этой связи выступает как одна из интегрирующих основ гуманитарной подготовки специалиста, обеспечивая целостность развития личности студента.

Самореализация девушек-регбисток в контексте формирования их культуры самостоятельной работы

Соловьева Е.В.; Трофимова Е.Н.; Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия

В современном мультисредовом пространстве неоднозначность в обосновании феноменологических и методико-методологических возможностей понятийного аппарата современной педагогики в структуре категории «самореализация» обусловлена тем, что данное понятие педагоги, социологи, психологи рассматривают как процесс с его звеньями и составными элементами, системно отражающими ход самого явления; как механизм, предполагающий наличие сил, двигательных актов в антрополого-гносеологической системе, фасилитирующий социализацию, самосовершенствование, адаптацию и многие другие педагогически-ценные компоненты продуктов человеческого мыслетворчества и сотрудничества; как категорию, возможности коей лежат в плоскости акмеаксиологических возможностей воспитательно-образовательного поля, включающего человека в структуре деятельности и общения в социально и личностно важные отношения, где результат взаимодействия представляет собой первично продукт внутреннего преобразования, а вторично — среды и культуры, деятельности

и отношений; как функцию мультисредового конгломерата, синергетически координирующую все выделяемые микро-, мезо-, макро- и мегасистемы и среды, обеспечивающие жизнеспособность как самой мультисреды и мультисистемы, так и каждого ее элемента в условиях трансформации и ретрансляции базовых и полисубъектных ценностей и ценностных ориентаций в деятельности и общении, фасилитирующих стимулирование данной функции и результат изменений в средах и самом явлении; как явление, выделяющее человека из среды и обеспечивающее его востребованность в социально значимых формах субъектно-личностных отношений и структурах антропологического пространства, подталкивающих каждого в нем к развитию внутреннего мира с его уникальной природой и способностью реагировать на изменения в различных видах деятельности и внешних ресурсных и результативных актов изменений внутреннего, коие системно дополняют и трансформируют объектный и субъектный потенциал человеческого в человеке; как условие, связанное с получением необходимого,

социально и личностно значимого явления или феномена, предопределяющего достижение той или иной педагогически обусловленной цели (совокупности задач) и, как следствие, получение субъектно- и социально-программируемого результата и пр.

В нашем случае мы будем понимать под *самореализацией* — результат включения девушек-регбисток в систему спортивных, нормативно-правовых, культурно-исторических, профессионально-педагогических отношений, где вершина развития склонностей, предпочтений, мотивов, ценностей, целей лежит в плоскости спортивных достижений и не нарушает гармонии внутренних и внешних преобразований, предопределяющих развитие как смысл и ценность, как процесс и условие сосуществования в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, фасилитирующих создание (получение) материальных и морально-нравственных благ как итога жизнедеятельности на любом этапе становления и развития личности и команды в целом.

Феноменология гносеологической единицы современной педагогики «культура самостоятельной работы» неоднозначна, т.к., с одной стороны, — это категория культурологии и психосоциологии со своими специфическими социально обусловленными механизмами трансформации сознания и моделей взаимоотношений субъекта культуры и общества в психосоциальном конгломерате опыта человечества и личности в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, с другой стороны, — это категория педагогики, в рамках которой могут быть выделены и использованы на практике системы принципов, методов, приемов, форм, средств, методик, технологий педагогического взаимодействия и даже методологических подходов, фасилитирующих понимание необходимости формирования культуры самостоятельной работы субъекта деятельности, общения, культуры и пр. как механизма социализации, самоопределения, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия.

Культура самостоятельной работы (КСР) — это механизм самосовершенствования и самореализации субъектов социального пространства, определяющая ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры. КСР — это составная часть культуры, определяющая развитие и формирование личности.

Формирование КСР, определяемой нами как совокупности формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе — это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и

искусство, и религия, и пр. В таком контексте под личностью мы понимаем человека, который имеет позитивную систему ценностей, создает реализуемые на практике условия самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического, эмоционального, продуктивного, репродуктивного и пр.) в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Примеров такого рода практики в мировой культуре и истории предостаточно, ведь все инновационные эволюционные и революционные модели, методы, методики, технологии и средства в структуре своей имеют данный механизм, реализованный в контексте идей гуманной и гуманно-личностной педагогики. Не исключение и наличие спортивных достижений СДЮШОР «Буревестник».

В 1994 году на Кубке Мира в Шотландии состоялся дебют наших девушек в составе сборной России по женскому регби. И с этого этапа команда СДЮШОР «Буревестник» является базовой для сборной страны и принимала участие в различных международных соревнованиях проходящей в Германии, Голландии, Гонг-Конге и др.

В 2002 году команда СДЮШОР «Буревестник» признана «Лучшей командой Кузбасса».

В 2004 году лучшие игроки: Соловьева Евгения, Думлер Марина, Шукина Ксения, Кауфман Ольга, Габидулина Рада, Мелкова Алина, Синева Дарья, Морозова Ольга, Харитоновна Оксана были награждены медалями Кемеровской области.

В мае 2005 года в г. Зеница (Босния) воспитанницы школы олимпийского резерва в составе сборной в группе стали чемпионками Европы. Они защищали честь страны и на Чемпионате Европы по регби — 7 в г. Прага (Чехия), Попав в 10-ку лучших, и в соревнованиях на Кубок шести наций.

В 2007 году, подтверждая свой рейтинг Команда «Буревестник» выступала в составе сборной команды страны в Чемпионате Европы г. Мадрид (Испания).

В мае 2008 года в Амстердаме (Голландия) на Первенстве Европы по регби-15 женская команда «Буревестник» в составе сборной России одержала уверенную победу, обыграв сборные команды Финляндии, Румынии, Бельгии и Франции. В копилке команды — одиннадцать золотых медалей Чемпионата России, семь Кубков страны, «золото» Европейского первенства, «серебро» и «бронза» первенства Казахстана, и Чемпиона Азии.

В 1994 году девчонки дебютировали в международных соревнованиях. С тех пор ни одно из международных соревнований, где принимала участия российская дружина, не обходились без новокузнецанок. В апреле прошлого года в Боснии воспитанницы школы олимпийского резерва в составе сборной в группе стали чемпионками Европы. Они защищали честь страны и на Чемпионате Европы по регби-7, попав в десятку лучших, и в соревнованиях на Кубок шести наций. Кстати, мужские сборные такими результатами похвастать не могут.

За время существования команды «Буревестник» звание «Мастер спорта России» получили 28 спортсменов. Такие игроки, как Евгения Соловьева, Марина Думлер, Ксения Шукина, Ольга Морозова неоднократно входили в десятку лучших спортсменов города и области.

В 2002 году «Буревестник» был признан лучшей командой Кузбасса.

Разберем возможности моделирования в структуре формирования КСР девушек-регбисток. Так, в модели уровней функционирования КСР выделяется 4 уровня, описывающих возможности и условия формирования в структуре феноменальных возможностей и границ-ограничителей [3].

Первый уровень — это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.), а также репродуктивными познавательными актами в познании системы адаптивных методов и средств в занятиях регби.

Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов. Это продумывание и реализация стратегии и моделей коллективной и индивидуальной (для каждого игрока) игры в регби.

Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике. Сформированность КСР определяется возможностью

субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств. Данный уровень отражается на методико-методологическом поле гносеолого-герменевтических единиц занятий регби, т.е. это всевозможные учебные и учебно-методические пособия, монографии и пр.

Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах. Данный уровень определяется наличием учеников у учеников-выпускников СДЮШОР «Буревестник», их достижениями в области методики и методологии игры в регби.

Феноменология термина «культура самостоятельной работы» изучена не полностью, вариативные аспекты моделирования и апробации моделей формирования КСР педагога, а также модели формирования КСР и самореализации девушек-регбисток представляют интерес в той степени, в которой они позволяют решать задачи и проблемы системы современной педагогической науки.

Литература

1. Козырева, О. А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О. А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. Козырева, О. А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
3. Козырева, О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О. А. Козырева. — Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.

Особенности самореализации и самосовершенствования студентов в баскетболе

Зубанов В.П., кандидат биологических наук, доцент; Макринский И.С.;

Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия

В современной психолого-педагогической литературе, к сожалению, проблема самореализации, самосовершенствования студентов недостаточно изучена и, в связи с этим, и раскрыта. Многие считают, что в условиях массового обучения в вузе недостаточно внимания уделяется развитию способности студентов к самоанализу и рефлексии, они не достаточно самостоятельны и, как правило, у таких студентов низкий уровень самоорганизации. Нельзя ни доказать, ни опровергнуть данное суждение, т.к. каждое поколение оставляет своих героев на высоте — на доске почёта научных достижений, спортивных результатов, побед в различных видах деятельности, прямо и косвенно связанных с антропологическими изменениями внутреннего мира и внешней среды современного общества. Одно можно отметить с должной уверенностью, — качество обучения в современной средней и высшей школе стало ниже, чем было 20–30 лет назад, и как следствие, результативность самосовершенствования и самореализации студентов в таких условиях оставляют желать лучшего.

Рассмотрим направления и модели социализации и самореализации. Под *моделью социализации* мы будем понимать идеальную структуру, фасилитирующую изучение процессов адекватного восприятия и отражения социальных ролей, ретрансляции, трансформации, реконструкции социального опыта и адаптации в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве. Модели социализации субъектов социокультурного пространства находят отражение в 4-х направлениях (плоскостях) социального и социально-педагогического взаимодействия: *спорт, наука, искусство, религия*. Педагогу при планировании социально-педагогического взаимодействия необходимо учитывать способность субъекта к различным направлениям социализации. Будучи одновременно включенным в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, субъект культурно-исторического пространства вариативно изменяет внутренний и внешний мир, модели и средства социализации, самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования и самореализации. Самореализация личности в мультисредах определяется возможностями и потребностями личности и среды, создающей и трансформирующей личность в полном смысле данного полидефинитного феномена на протяжении ее включения в мультисреду. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противо-

речиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

Здоровье как одна из фундаментальных ценностей общества и ее субъектов порождает множество теорий, концепций и моделей, фасилитирующих сохранение и преумножение богатств антропологической системы в контексте здоровьесберегающей педагогики. Выделяя психическое и физическое здоровье, педагоги и психологи раскрывают их единство, определяя проблемы и возможности их решения в рамках традиционных и инновационных ресурсов современного общества. Доказательством древности данной проблемы и ее решения является модель — «В здоровом теле — здоровый дух» (Ж.-Ж. Руссо). На гормональном уровне доказано, что если человек не получает удовольствия от выполняемой деятельности (общение, игра, учение, труд), он замещает модель взаимодействия во внешнем пространстве псевдомоделью, фасилитирующей получение удовольствия, процессов самоутверждения, самореализации, вхождения в социум чрез псевдодеятельность или искажения, сублимирующие такие процессы как, самоопределение, самореализация, самосовершенствование и пр. Данный факт подтверждается множеством психолого-педагогических, психоаналитических и др. теорий и концепций. Например, если мать, вынашивая своего ребенка, испытывает дискомфорт различного генеза (ругается, нервничает, не соблюдает режим дня и пр.) — ребенок сосет палец руки, компенсируя всё то отрицательное, что получает от своей матери. Эта привычка закрепляется и зачастую при нехватке позитива во взаимоотношениях с субъектами социокультурной среды и объектами живой и неживой природы остается единственным средством, позволяющим сохранить психическое, а затем и физическое здоровье. Все отклонения в поведении, взаимоотношениях, взаимодействии с живой и неживой природой субъекта общества объясняется деформациями различного генеза, особенность которых ярко определяет путь развития личности, начиная с детского возраста, а будучи базовым периодом становления личности, накладывает систему ограничений и перспектив, иногда трудно поддающуюся психофизиологическому, личностно и социально значимому изменению (коррекции).

Спорт как механизм социализации. Одним из механизмов социализации и ее направлений является спорт. Дихотомичность доказательства здоровьесберегающего аспекта занятий спортом объективна, т.к. при неграмотном или деформирующем взаимодействии ухудшается и физическое, и психическое состояние здоровья спортсменов, а при учете всех факторов и резервов субъ-

екта социального взаимодействия — создаются условия для построения и реализации акметраектории социально-профессионального развития.

Традиционно социализация субъектов культурно-исторического пространства через спорт осуществляется гиперактивных ее субъектов. Вследствие педагогических ошибок гиперактивных детей признают трудными или трудновоспитуемыми, т.к. двигательная активность высока, а способов и средств ее излияния в социально-педагогическом взаимодействии традиционного обучения в начальной и средней школе не предусмотрено. Кроме того, социализация через спорт гармонизирует взаимоотношения субъектов в структуре модели «внутреннее-внешнее», тем самым подчеркивая и подтверждая справедливость древней модели взаимодействия, в коей человек рассматривается состоящим из трех составляющих: тела, души и разума, поэтому согласно древним учениям он должен уделять внимание трем составляющим своего «я». Наиболее ярко это показано в учении буддизма, где священное писание Типитаки (в переводе означающее три корзины) отмечает, что человек в процессе жизни накапливает свои три корзины — корзины души, тела и разума. Нельзя выбрасывать или игнорировать какую-либо из корзин, нарушая божественную природу уникальности и своеобразия каждого человека.

Наука как механизм социализации. Интеллект субъекта, его способности, склонности, предпочтения, мотивы, цели, потребности, мотивация деятельности, особенности личностного становления и развития в структуре ограничений пространства, времени, общества определяют возможности и ограничения в моделировании акметраектории развития и процессов самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения. Плоды интеллектуальной деятельности многогранны, а формирование и развитие интеллекта является пролонгацией трудовой деятельности каждого ее субъекта. Если в случае спортивной самореализации субъект ограничен биологическим барьером, то в интеллектуальной самореализации такого барьера практически не существует. Пик спортивных достижений приходится на средний возраст в 25–27 лет, а интеллектуальных — на 37–39 лет. В ряде зарубежных исследований описан феномен продления жизни человека за счет интеллектуальной деятельности. Данный факт подтвержден и опытами в зоопсихологии. В ходе опыта было установлено, что количество и качество сформированных структур в коре головного мозга крысы увеличивало продолжительность ее жизни. При прочих равных условиях дрессированные крысы жили дольше недрессированных. Формирование структур головного мозга крысы осуществлялось за счет повышения двигательной активности и удовлетворения ее на гормональном уровне (гормон радости) за счет поощрения кусочками лакомой пищи, которую в быту крысы редко получали, но очень любили. Поэтому позитив не просто необходим животному организму, он формирует то биологическое, что сохраняет его как вид. Реализуя идеи гуманно-личностных

отношений, не стоит забывать, что на 70–90 % человек — существо биологическое (наблюдения западных ученых), а на все остальное — социальное, разумное, духовное.

Как прекрасно владение словом, интеллектом, где трансформация решений в продукте деятельности, уникальность которого навеки вписывает имя своего создателя (исследователя, ученого, конструктора, инженера, писателя, художника и пр.) в летопись времени?!... Польза изобретения (практическая значимость) всегда через века несет от потомков слова благодарности всех грамотных, просвещенных, образованных людей. Мы восхищаемся поступками ученых, где нравственность, профессионализм, патриотизм подчеркивают силу и красоту, величие и состоятельность человека в различных сферах взаимоотношений. Таким примером для подражания может быть поступок Александра Степановича Попова — изобретателя радио, за его изобретение предлагали очень большие суммы денег зарубежные магнаты и дельцы, но он говорил немногословную фразу «Я — русский человек... И моё изобретение принадлежит России...». Как изменилась реальность в XX–XXI веках?!... Одним из самых тяжких грехов на Руси (как и в любой другой древней культуре) считалось предательство, а уж продажа Родины было самым последним.

В спорте достижения и имена помнят небольшая группа людей, которые прямо или косвенно связаны с данным процессом, а через достаточно небольшой промежуток времени их рекорды побиваются новыми и новыми, практическая значимость коих лежит в плоскости самореализации человека, констатации его уникальности и феноменальной состоятельности в данном виде деятельности.

Искусство как механизм социализации. Искусство как механизм социализации субъектов общества известен издревле. Пещеры, в которых найдены древние рисунки свидетельствуют о его зарождении, раскопки древних поселений свидетельствуют о его уникальной целесообразности и практической значимости для жизни человека и его времени. Мы будем рассматривать *искусство* как высшую степень и ступень сформированности профессионализма у субъекта деятельности и общения. Хотелось бы, чтобы XXI век и последующие были под лозунгом модели «Деятельность как искусство», чтобы каждая составляющая социального взаимодействия приносила в него свою уникальную акси-, акме-, антрополого целесообразную систему преобразований внутреннего мира человека и его внешнего пространства в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах.

Один вид искусства дополняет другой, способствуя гармонизации всех сфер личности, а творчество в системе таких единиц, как креативность, рационализм и завершенность идеи в продукте — показатели достижения необходимого уровня в данном виде социализации и самореализации.

Религия как механизм социализации. Современная религия отражает необходимость и способность решения

проблемы смысла жизни в полиструктурном аспекте его рассмотрения. Современное общество тяготеет к идее свободного вероисповедания (закон РСФСР «О свободе вероисповедания», закон РФ «О свободе совести и религиозных объединениях», 1997). В трудные моменты жизни человек зачастую не может справиться с определенными проблемами мировосприятия и мироотражения, смысл жизни остается далеко за пределами реальности, и религия создает псевдомодель, фасилитирующую личностный поиск и значимость личности и ее жизни для общества и самого человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию. До конца XIX века религия оставалась единственным средством, удерживающим личность от фатальных трансформаций (суицид, убийство и пр.). С появлением психодиагностики, психотерапии, психокоррекции таковые возможности расширены, но уникальность религии в прямой и косвенной социализации остается неоспоримой. Человек самоутверждающийся и самореализующийся в системе религиозных взаимоотношений реализует традиционную модель социализации, которая может быть *единственной* и *множественной*, *сквозной* и *побочной* (маскировочной).

Единственная модель религиозной социализации осуществляется у религиозных деятелей и фанатиков, служителей институтов религии и идей божественного просветления, предназначения, фатума, судьбы и пр.

Множественная модель религиозной социализации реализуется у глубоко верующих людей, ищущих себя в религии, религиозном восприятии и отражении объективного пространства и времени. Религия у данных субъектов не является получением материальных благ, а только средством самосовершенствования, самореализации и взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мегасреде. Через деятельность, общение и помощь данная категория субъектов культурно-исторической среды становится собой, находит своё предназначение, суженное свыше. Все виды деятельности для них — способ служения своей религии — религии добра, света, культуры, истины, высшего блага.

Сквозная модель религиозной социализации определяет религию как смысл всей жизни человека, ее фундаментальность фасилитирует становление подлинного, неподдельного, уникального в человеке на протяжении всей его жизни.

Побочная (маскировочная) модель религиозной социализации определяет второстепенность религии, ее смыслов, ценностей, догм, заповедей в структуре формирования личности, зачастую она не осознается субъектом деятельности, культуры, науки, искусства, а достраивается как дань моде, нормам общественных взаимоотношений.

Вся система социокультурных взаимоотношений показывает насколько едина взаимосвязь всех механизмов и моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия) в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, насколько в ней человек ценен, уникален, востребован и социализирован в

различных аспектах социокультурных взаимоотношений и норм.

Итак, из всех четырех направлений социализации, самосовершенствования и самореализации мы остановимся на особенностях самореализации и самосовершенствования студентов в баскетболе, ведь физическое воспитание как составная часть высшего гуманитарного образования способствует формированию здорового образа жизни студенческой молодежи, подготовке гармонично развитых высококвалифицированных специалистов, формированию стереотипа поведения здорового образа жизни.

Баскетбол — вид спорта, который популяризирует занятия физического воспитания с оздоровительной направленностью. Этому виду спорта присуща высокая эмоциональность, зрелищность, разнообразие проявления физических качеств и двигательных действий, интеллектуальных способностей и психических возможностей. Баскетбол состоит из естественных и специфических двигательных действий без мяча и с мячом. Противоборство, целью которого является результативная атака кольца соперника и защита своего, вызывает проявление всех жизненно необходимых для человека физических качеств — скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, силы, гибкости и выносливости. Во время игры в баскетбол задействованы практически все функциональные системы организма человека. Эта игра с нестандартными движениями и динамической силовой работой переменной мощности [3].

Достижение положительного спортивного результата также ведет к проявлению целеустремленности, настойчивости, решительности, смелости, уверенности в себе, чувства коллективизма. Таким образом, основными особенностями саморазвития и самосовершенствования студентов является развитие когнитивных, коммуникативных, организаторских умений, а так же формирование навыков самоконтроля и создание условий для их максимального развития [3].

У разных людей разные потребности, склонности, предпочтения, интересы и в некоторых случаях, когда отмечают, что причиной низкого уровня готовности к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации студентов — будущих педагогов является отсутствие реальных технологий организации процесса самообразования, самосовершенствования в ВУЗе, то можно сказать только то, что «у всякого свой вкус: один любит арбуз, а другой — свиной хрящик». Величие и мудрость народной (русской и многонациональной) культуры неоспорима, но мы забываем, что есть уважение, чувство долга, ответственность, воспитываем молодежь потребителями благ Родины и Цивилизации, затянувшееся детство дает свои плоды — отсутствие познавательных интересов — приводит к воровству интеллектуальной собственности (плагиат) — общество борется с данным недугом, но безуспешно, а ведь всё начинается с детства — не надо перевоспитывать — надо показывать возможности, а не

пресекать доброе, вечное и благополучное; отсутствие формирования потребности в здоровом образе жизни — приводит к деформациям различного генеза, но нельзя заставить вести здоровый образ жизни, поставив «5», «4», «3» или «2», не следует переориентировать молодежь из направлений «искусства», «науки» в направление самореализации «спорт», т.к. интересы и продукты деятельности различны.

Направление социализации и самореализации «спорт» отдаёт с течением времени своих питомцев при гармонизации развития в направления «искусство», «наука». Так занятия физической культурой и спортом при неумелом ведении данного искусства (воспитание и обучение — это всегда мастерство, а не кустарничество) приводит к трагедиям человека и общества в целом, не будем приводить современные примеры — приведем пример Древней Спарты, где избавлении от слабых физически было нормой культуры. И мы знаем, что это общество было обречено. Если педагог по физической культуре не может найти тех, кто будет заниматься волейболом (или другим видом спорта или деятельности) по внутренне сформированным мотивам и ценностям — то это беда того педагога, который занимается данным видом деятельности, но если педагог не создал условия для самопознания, самосовершенствования, саморазвития, самореализации своих подопечных, а насаждает свои сугубо узкие цели и ценности, приводящие к дисгармоничному развитию — это проблема всего общества. Поэтому нельзя насильно проводить соревнования, стимулировать чрезмерно активность в неразвитом образе человеческом, ведь недоразвитие нравственное — самая тяжелая форма заболеваний нашего

общества, недоразвитие интеллектуальное — способ устранения нации на мировом поле культуры и Цивилизации, деформации физические — способ устранения той же нации в биологическом (видовом) плане.

Следует делать свои выводы в меру сил (труда) и возможностей (таланта), а пока хотелось бы сказать следующие слова: каждый занимается своим делом в меру своих способностей, талантов, труда, везения, поиска и нахождения единомышленников в том поле деятельности, в котором сам преуспевает, а не который выделяет сам как объект поклонения и почитания, как ментальность эйфории и угрызения различных чувств, как морально-нравственную аномалию и плод, лишенный жизнеспособности в среде истинной культуры, деятельности и Цивилизации. Постараемся сделать жизнь легче, достойней, начав с понимания модели социализации и самореализации, с осознания границ и поиска средств для облагораживания истины и залечивания ран, нанесенных теми, кто считает себя самым совершенством, истиной в последней инстанции, высшей формой и результатом эволюции, капризом природы иже божеством. Общество порождает себе подобных, и мы знаем, что любая среда и система пытаются принять такое положение, в котором будет минимум потенциальной энергии. Только усилиями творится дело, как доброе, так и любое другое. Это было доказано неоднократно народной культурой, педагогикой: «как потопашь — так и полопашь», «под лежащий камень вода не течет», «сытый голодному не товарищ» и др. А мы пожелаем удачи во всех начинаниях самореализации и самосовершенствования всем начинающим игрокам баскетбола, а также игрокам любителям и профессионалам.

Литература

1. Зубанов, В. П. Социальное партнерство в физическом воспитании в общеобразовательной школе / В. П. Зубанов // СПЖ. — 2010. — №6. — с. 179—185.
2. Козырева, О. А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
3. Нестеровский, Д. И. Баскетбол : теория и методика обучения : учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Д. И. Нестеровский. — М. : Академия, 2004. — 336 с. — ISBN 5-7695-1474-4.

Функционально-коммуникативная классификация ФЕ удинского языка в сопоставительном методе обучения студентов в курсе дисциплины «Латинский язык и античная культура»

Кочарян А.Р., ст. преподаватель
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена функционально-коммуникативной классификации удинских фразеологических единиц в сопоставительном методе обучения студентов в курсе дисциплины «Латинский язык и античная культура». Фразеологические единицы удинского языка еще не изучены и они нуждаются в всесторонних анализах и сравнениях. Ряд удинских примеров, выражающих фразеологизмов различных качеств, состояний и поведения человека включены в статью в сравнительном методе исследования с латинскими идиоматическими выражениями на уроках.

Ключевые слова: Фразеологические единицы различных качеств, состояний и поведения человека; взаимное соотнесение, сравнение, противопоставление; сопоставительный метод обучения; облегчает решение проблемных речевых задач.

The article is devoted to the functional communicative classifications of Udi idioms in the comparative method of teaching students in the course of "Latin & antique culture". The idioms of Udi language haven't been studied yet and they need in thorough analysis and comparasises. Numerous Udi examples illustraiting the idioms of different qualities, conditions & person's behaviour are included in the article in comparative method of inquiry with Latin during the lessons.

Key words: Idioms of different qualities, conditions & person's behavior; mutual correlation (with), comparison, opposition; confrontative method of inquiry; makes easier the solution of problematic speech objects.

Постановка проблемы роли сопоставления ФЕ удинского языка представляется весьма актуальной, как с точки зрения этнолингвистики, так и для педагогики, методики преподавания ИЯ, поскольку и те, и другие специалисты в их профессиональной деятельности сталкиваются с двумя и более языками, различающимися грамматически и структурно-семантически.

При наличии серьезных исследований в области теории фразеологии вопросам конкретного межъязычного сопоставления фразеологических единиц не уделялось должного внимания, хотя сопоставительный метод уже давно доказал свою эффективность, как в области лингвистических исследований, так и в обучении иностранных языков.

В качестве исходной классификации типов межъязыковых фразеологических соответствий можно разделить на следующие три группы: 1) полное соответствие; 2) частичное соответствие; 3) безэквивалентные фразеологизмы.

В данной статье приводятся примеры только с полным и частичным совпадением.

Под полным соответствием понимаются, идиоматические выражения объединенные общностью денотативного аспекта их значения, характеризующихся *совпадением лексического состава компонентов и совпадением грамматической структуры фразеологизмов* рассматриваемых языков.

Под частичным соответствием понимаются типы межъязыковых соответствий, которые включают в себе следующие случаи: 1) межъязыковые фразеологические соответствия, характеризующиеся общностью денотативного аспекта значения фразеологических единиц в сравниваемых языках, *совпадением лексического состава компонентов, но различиями в грамматической структуре* сопоставляемых фразеологических единиц.

Современный урок иностранного или латинского языка как и современное лингвистическое исследование невозможно без сопоставления изучаемых объектов. Взаимное соотнесение, сравнения, противопоставления единиц, форм, категорий, разрядов и других языковых явлений выступает как обязательное условие характеристики каждого из них.

Наличие же у студентов перечня фразеологизмов в их функционально-коммуникативном многообразии *облег-*

чает решение проблемных речевых задач, положительно сказывается на формировании языкового сознания, способствует филологической и культурологической компетенции.

С их помощью можно еще более выразительно дать совет, рекомендации, выразить восхищение, восторг, хвалу, добрые пожелания, счастья, боязнь, испуг, удивление, недоумение, недоверие, насмешку, гнев, зло, огорчение, грусть, тоску, замечание, предупреждение, предостережение и т. д.

1. ФЕ, выражающие совет, рекомендации: удин. *xoden bitatane säsc:a*

(букв. дерево когда падает шумит), эквивалентом выражения в латинском языке по смыслу является *ferrum, dum candet, cudendum* «куй железо пока горячо»; удин. *vi äšlāx baka*, лат. *age quod agis* «делай свое дело».

2. ФЕ, выражающие замечание, предупреждение, предостережение: удин. *vi äjtä čalxa*, лат. *cognosce te verbum* «сведи за речью», но следует отметить, что с удинского и латинского дословно переводиться как «познай свое слово»; удин. *javaš kara*, лат. *festina lente* «медленно спеши»; удин. *elema buše bojda maba*, лат. *elephantum exmuscas facis*, рус. «не делай из мухи слона»; удин. *iz pije bakala maq:a tene ak:c:a, qeirtaj (xalxe) piel-bakala cöpäne ak:c:a*, лат. *aliena vitia in oculis habemus a tergo nostra sunt*, рус. «в чужом глазу соринку видим, а в своем и бревно не замечаем». Однако, следует отметить, что в латинском и удинском языках данные выражения адресованы ко второму лицу в отличие от русского.

3. ФЕ, выражающие гордость, честь, достоинство: удин. *elema gärbaaj elemłux bala šejteneki* (букв. не сравниваться же с ослом, чтоб совершить ослиные поступки) эквивалентом выражения в латинском языке по смыслу является *aquila non captat musca* «орел мух не ловит».

4. ФЕ, выражающие хвалу, добрые пожелания, счастья: удин. *ükən*, лат. *corde* «от всего сердца» или лат. *ab imo pectore* «от души»; удин. *buḡaḡıwon kömākqanbi*, лат. *it ate Deus adjuvet* «да поможет тебе Бог».

5. ФЕ, выражающие насмешку, недоверие: удин. *eki de isä* (или *de isä eki*) *elema oçlınaxun cica!* (букв. иди ну теперь (или ну иди теперь) осла из грязи вытащи! или удин. *elemaxun elem* в этом же значении, дословно *iboš asinorum* «осел из ослов», то есть «дурак из дураков»;

удин. *eĭkaxun c:ri elema lajsun*, лат. *ab equis ab asinos!* «из коней в ослы».

6. ФЕ, выражающие веру, надежду, радость: удин. *umuden jäsäinšjamc:a*, лат. *spe vivimus*, рус. «живем надеждой»; удин. *aḫ'ir-tuḫurin umud*, лат. *spes ultima*, рус. «последняя надежда»; удин. *buḫažovon bark:ain*, лат. *cum dis volentibus*, рус. «если будет угодно Богу».

7. ФЕ, выражающие гнев, злость, вражду: удин. *ük:e kin*, лат. *fel in corde*, рус. «желчь в сердце»; удин. *pi iz ükä saḫuveki*, лат. *dixi et animam levavi* «сказал и душу облегчил»; удин. *dizik: göšmāniboš čarbakalašeje*, лат. *late anguis in herb*, рус. «в траве скрывается змея».

8. ФЕ, выражающие уверенность, спокойствие: удин. *tar vine ömür mal bakalašeje*, лат. *niulla tempes as mag-naperdurat*, рус. «большая буря не продолжительная»;

9. ФЕ, выражающие огорчение, грусть, тоску: удин. *bip barin boš*, лат. *inter parietes* «в четырех стенах»; удин. *buḫažovon ḫašq:anbi*, лат. *sit tibi terra levis* «пусть земля тебе будет пухом», удин. (междометные) *haj-haj tac:ene*, *vaj-vaje mande* (*haj-haj* это междометие, выражающее радость — ушла, *vaj-vaj* — это междометие, выражающее печаль ... — осталась), то есть «жребий брошен» по лат. *alea iacta est*.

10. ФЕ, выраженные речевыми формулами на игре антонимов:

удин. *ävč'i — seri*, лат. *per fas ac nefas* «правдами и неправдами»; удин. *čurec:i — nu č:urec:i*, лат. *volens — nolen*. «волей — неволей»; удин. *uč'i maja — zähäräl tija*, лат. *ubi mel — ibi fel* «где мед — там и яд».

Речевые формулы тоже обладают всеми показателями фразеологичности.

Но, как видно из примеров, практически, даже порядок слов дословно совпадает в сопоставляемых идиоматических выражениях.

Фразеологическое коммуникативная единица сделать из мухи слона полностью совпадающее с англ. *to make an elephant out of a mouse*, нем. *einen Elefanten machen* и даже лат. в измененном порядке слов *Elephantum exmuscas facis* (букв. ты делаешь из мухи слона) в удинском языке передаваемое как *elema bušebojda bsun* — осла до верблюда увеличить или *mic:ik äšä kalabsun* (букв. маленькое дело большим делать) как англ. *to make a mountain out of a molehill* (делать гору из кротовины) говорит о том, что исторические пути эволюции каждого языка накладывают на него сугубо национальный отпечаток, ярко ощущающийся в структуре фразеологизмов, которые частично несовместимы. Но, несмотря на частичное несовпадение компонентов, сохраняется целостность значения.

Как видно из вышеперечисленных примеров, большинство фразеологических выражений в удинском и латинском языках это коммуникативные единицы (пословицы, поговорки, крылатые выражения). Однако, к фразеологическим единицам удинского языка относятся лишь те коммуникативные единицы, которые обладают устойчивостью, имеют фразеологическое значение и структурно-семантически немоделированы.

Сопоставительный анализ очень необходим в многонациональной студенческой аудитории при изучении курса «Языкознание», «Типология», а также «Латинский язык и античная культура», где большое внимание уделяется коммуникативным единицам, среди которых очень много фразеологических единиц. Компетентность цели урока (научить сопоставлять функционально-коммуникативные единицы сравниваемых языков) позволяет создать компетентностные результаты.

Именно в них заключается жизнеспособность нашего образования.

Литература

1. Виноградов В. В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка. — М., 1969.
2. Гюльмагомедов А. Г. Основы фразеологии лезгинского языка, Махачкала. 1978
3. Магомедханов М. М. Проблемы национально-русской фразеологии. Махачкала, 1988.
4. Смит Л. Фразеология английского языка. — М.: Учпедгиз. — 1959 — 208 с.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1969, с. 4

Информационная готовность будущих специалистов как условие становления профессионала

Ларюшкина Н.Е., кандидат педагогических наук, доцент; Кузнецова Е.Е., ст. преподаватель
Филиал ГОУ ВПО Самарский государственный технический университет в г. Сызрани

В статье рассматривается понятие готовность к профессиональной деятельности. Раскрываются её компоненты. Выделяется информационная готовность, способствующая совершенствованию использования информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий, способностью критического отношения к информации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, информационная готовность, признаки, уровни сформированности, процессные глаголы.

В условиях изменений, происходящих в настоящее время в обществе и в системе высшего образования, цели технического высшего образования связаны, прежде всего с формированием свободной саморазвивающейся личности, способной к самостоятельному поиску знаний, позволяющих создавать и активно использовать новые технологии, и осуществлять инженерную профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность требует специального образования, т.е. овладение системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанной с этой профессией [1], и наличия у общества необходимой профессионально-образовательной системы.

С позиции профессиональной деятельности готовность характеризуется как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить. (А.М. Воронин, Е.И. Серкова, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, Н.В. Фомин, с. 354)[2].

Придерживаясь точки зрения Г.Н. Репетуевой, определим готовность (как совокупность отношений и связей между ними), как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, включающей знания, умения, навыки, установки, мотивы, умение переключаться с одного вида деятельности на другой. [3]

Структура «готовности» представляется следующими компонентами: мотивационно-ценностные; когнитивные; деятельностные; рефлексивные; ценностные; информационные.

Заметим, *Мотивационно-ценностный* — отражает положительное отношение к самому себе, к другим, к учебно-познавательной деятельности, осознание личностной и профессиональной значимости приобретаемых знаний, умений, навыков, наличие стойкого познавательного интереса к решению профессиональных задач, наличие мотивации к осуществлению самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Когнитивный — подразумевает наличие психолого-педагогических знаний об объекте (субъекте) и процессе деятельности, о способах выполнения самостоятельных работ, познанием теорий, умениями по определению целей и задач деятельности, поиск информации, владение мнемотехникой (способность запоминать, развитие зрительной памяти, воображение, мышление).

Деятельностный — умение решать поставленные задачи профессиональной деятельности, расширять практические умения и навыки, владение методами (приемами) творческой деятельности (творческое проектирование), отражает результативность учебно-профессиональной деятельности и планирования действий при выполнении самостоятельных работ.

Рефлексивный — осмысление представления о контроле, анализе любой деятельности, возможность определять новые цели, задачи своей профессиональной деятельности на основе полученных результатов.

Ценностный — самооценка подготовленности к деятельности.

Информационный — способность ориентироваться в информационном потоке: умение находить и систематизировать различные источники информации по определенному критерию; использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации, актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности. В совершенстве владеть информационно-коммуникационными и мультимедийными технологиями, способностью критического отношения к информации.

Реализация данных критериев готовности осуществляется системно, в единстве и взаимосвязи. При реализации каждого этапа необходимо уточнять цели.

Поняв сущность информационной готовности, можно выявить ее признаки и разработать методику оценки уровня сформированности у студентов.

Характеристики информационной готовности [4]:

1) И1 — готовность получать знания (работа с учебной, научной и справочной литературой, со средствами массовой информации, обработка информации);

2) И2 — способность выбирать источники и отбирать из них необходимую информацию (составление плана, структурирование материала, логичное и аргументированное изложение информации);

3) И3 — готовность понимать ситуацию (понимание смысла вещей и явлений, анализ причин происходящих явлений, выявление отношений одного явления с другими);

4) И4 — готовность оперировать данными (сбор, копирование и передача сведений, организация рабочего места для работы с данными, умение писать деловые письма, тезисы, аннотации, отчеты);

5) И5 — способность и готовность обрабатывать информацию на компьютере (компьютерные методы обработки текстовой, графической, числовой и мультимедийной информации, владение коммуникационными технологиями и методами защиты информации, владение языком программирования высокого уровня и разработкой собственных информационных продуктов).

Для оценки и самооценки элементов информационной готовности мы применяем блочную модель.

Для всех введенных компонентов необходимо не только описание тех или иных качеств, но и определение планируемого уровня, который должны достичь обучаемые. В таблице 1 представлена информационная готовность с расшифровкой её характеристик и признаков.

В соответствии с таксономией Блума, которые студенты сами определяют по процессным глаголам, ис-

Таблица 1

Блочная модель информационной готовности

Блок готовности	Характеристика готовности	Признаки готовности	Уровни сформированности по Б. Блуму					
			Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Информационная готовность	1. Готовность управлять знаниями	1.1. Умение воспринимать, запоминать и владеть целостными понятиями	•					
		1.2. Умение выявлять, распознавать свойства и важнейшие концепции реальных явлений и систем						
		1.3. Умение оценивать уровень сформированности своих знаний						
	2. Готовность применять знания	2.1. Использование известных решений в новых проблемах						
		2.2. Использование источников информации необходимых для решения профессиональных задач						
		2.3. Умение оценивать результат						
	3. Готовность понимать ситуации	3.1. Понимание смысла вещей и явлений	•					
		3.2. Анализ причин происходящих явлений						
		3.3. Выявление отношений явления с другими						
	4. Готовность оперировать данными	4.1. Сбор, кооперирование и передача сведений	•					
		4.2. Анализировать и оценивать результаты профессиональной деятельности						
		4.3. Умение использовать соответствующие техники						

Принятые обозначения:



- уровень, который студент должен иметь до начала занятий
- уровень, которого студент может достигнуть к концу семестра
- уровень, которого должен достичь студент

пользуемым при достижении того или иного уровня обученности. Внимательно прочитав таблицу, проанализировав возможное применение процессных глаголов, студент сможет определить уровень своей обу-

ченности в определенном разделе учебной дисциплины (табл. 2).

Блочная модель формирования информационной готовности является одновременно руководством к дейс-

Таблица 2

Процессные глаголы для определения уровня обученности по таксономии Блума

№	Уровень обученности	Признак уровня	Процессные глаголы
1	Знание	Студент владеет информацией.	Определять, различать, запоминать.
2	Понимание	Студент понимает и может объяснить концепцию.	Описывать, распознавать, идентифицировать.
3	Применение	Студент может применить концепцию или информацию в разных ситуациях и различных контекстах.	Прилагать, иллюстрировать, оперировать.
4	Анализ	Студент может играть с данной концепцией и делить ее на части.	Разделять на части, проверять, объяснять
5	Синтез	Студент может создавать новые варианты.	Упорядочивать, конструировать, формулировать, создавать.
6	Оценивание	Студент может оценить глубину проникновения в концепцию.	Оценивать, судить, расценить, измерить, сравнивать.

твию и шаблоном для оценивания самим студентом и преподавателем каждой её составляющей.

Результат заключается в том, что студенты научатся:

- выполнять задание на основе поставленных целей;
- оценивать себя и других объективно, по определенным стандартам;
- исследовать задачу и исходную проектную ситуацию;
- разрабатывать схему проекта;
- понимать, какие мотивы движут ими на пути к знаниям;

— отыскивать в своей учебной деятельности недостатки в изучении материала, находить и пробовать устранять их причины;

- планировать свою учебную деятельность;
- выделять самое основное из всей информации;
- визуализировать полученную информацию;
- применять информационные технологии в любой проектной ситуации.

Литература

1. Роботова А.С. (гл.1)//Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с (ISBN 5—7695—1762-X)
2. (словарь основных понятий)//Общая профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов/Под ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2005. — 368 с. — (Педагогическое образование). (ISBN 5—88717—468—4)
3. Репетеуева Г.Н. Формирования готовности к самоконтролю учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по спец. 13.00.08. — теория и методика профессионального образования. — Челябинск, 2009. — 27 с.
4. Ларюшкина Н.Е. Подготовка Педагогов профессионального обучения на основе компетентностного подхода (направление «информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии») Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по спец. 13.00.08. — теория и методика профессионального образования. — Тольятти, 2008. — 27 с.

Повышение качества реализуемых образовательных процессов средствами консалтингового центра университета

Лукашеня З.В., кандидат педагогических наук, доцент
Барановичский государственный университет (Беларусь)

Как следствие интенсивного инновационного развития Организаций и учреждений управленческое консультирование призвано помочь руководителям и коллективам в решении совокупности проблем, связанных с организацией управления сложными системами в различных сферах деятельности. Консалтинг нами рассматривается как вид интеллектуальной деятельности, основная задача которого заключается в анализе, обосновании перспектив развития и использования научно-технических и организационно-экономических инноваций с учетом предметной области и проблем клиента.

Потребность в управленческом консалтинге возникает в случае намечаемых изменений в деятельности организации или учреждения, ухудшения общих результатов этой деятельности (включая кризисные ситуации) либо неясности перспектив дальнейшей работы. В такой ситуации консультирование носит многофункциональный и междисциплинарный характер. Работа консультанта включает в себя взаимодействие различных видов деловой активности, затрагивает технологические,

экономические, финансовые, юридические, психолого-социологические, политические и другие аспекты деятельности организации. На основе этого анализа консультант формулирует рекомендации, касающиеся основных целей, деловой политики и стратегии общего планирования, структуры и контроля над работой организации.

Консультант — это специалист в конкретной сфере деятельности, чьей основной функцией в данной организации является помощь другим людям (клиентам) в достижении определенных целей, в рамках общей стратегии деятельности данного учреждения. Консультанты помогают клиентам выполнять работу, но не выполняют работу сами. Задача консультанта — помочь клиенту (учреждению) эффективно работать. В этом смысле, консультант не предоставляет клиенту непосредственных (конкретных) услуг, а содействует выявлению сфер его недостаточной компетенции и коррекции и их в нужном направлении (от квалифицированных консультаций до содействия в решении проблем).

В качестве специалистов в области управленческого консультирования могут выступать представители высшей школы, прошедшие специальную подготовку и объединенные в методическую структуру внутреннего сервиса образовательного учреждения «консалтинговый центр». Смыслом деятельности консалтингового центра университета является достижение существенных изменений в различных сторонах жизнедеятельности образовательного учреждения как организации.

Наиболее остро проблема возникновения недостаточности профессиональной компетенции или актуальной неготовности управленцев к принятию «эффективного решения» из-за внешних или внутренних условий фиксируется в ситуациях перестроек и реформ. Приоритет заказов на аналитическое обеспечение управленческой деятельности предопределен тем, что реальная профессиональная компетентность самого управления не должна быть негативным фактором в судьбе всей целостности.

В рамках нашего исследования под категорией «управленец» мы понимаем не столько административные структуры университета, сколько каждого педагога, который осуществляет управление процессами «преподавание» и «учение», процедурой их взаимодействия. В рамках системного подхода развитие учреждения образования может быть представлено в виде триады, включающей в себя развитие персонала, развитие учебного процесса и развитие организации, между которыми существуют системные взаимосвязи. При этом имеет место не линейная причинно-следственная связь, а взаимодействие внутри системы, когда две системы дополняют друг друга и оказывают благотворное взаимное воздействие. Именно из совокупности эффективных управленческих решений рядовых педагогов образовательного учреждения складывается оптимальный вариант функционирования и развития организации.

Эффективное развитие образовательного учреждения часто носит вероятностный характер: многие его элементы связаны с категорией случайности, не каждый этап развития может быть спрогнозирован с большой долей точности. Профессиональный специалист в области управленческого консультирования может помочь руководству и всему коллективу университета увидеть и умело использовать сложившуюся ситуацию для достижения позитивных результатов.

Сложноорганизованным системам (какой является университет) нельзя навязать пути развития, которые не определяются их потребностью. Задачей консалтингового центра является помощь педагогическому коллективу в осмыслении и актуализации этих потребностей, в выявлении оптимального комплекса управленческих решений, обеспечивающих качественную реализацию процессов продуктивного управления, функционирования и развития.

Стабилизация управленческой деятельности обеспечивается возможностью технологической интеграции аналитической деятельности с педагогической. Чем более

многообразна и многослойна организационная структура данной деятельности кооперации, тем более сложное строение приобретает консалтинговый центр как управленческая подструктура.

Функционируя как внутренний сервис консалтинговый центр устраняет проблему длительного изучения объектов консультирования, значительные затраты времени на сбор и предварительную обработку информации о характере проблем, возникающих у клиентов. Внутренние консультанты всегда доступны для клиента. Они могут в большей степени рассчитывать на доверие персонала клиентской организации, ибо конфиденциальная информация, получаемая в процессе консультирования, не выходит за ее пределы. Консультанты центра как сотрудники образовательного учреждения чувствуют большую степень ответственности за результаты своей деятельности. Услуги внешних консультантов требуют от образовательных учреждений значительных финансовых затрат.

Внутреннее консультирование имеет ряд существенных недостатков. Следует отметить определенную зависимость внутренних консультантов как от администрации образовательного учреждения, так и от различных неформальных микрогрупп внутри педагогического коллектива. Статус консультантов, их позиции в иерархии управления ограничивают масштабность и глубину их профессиональной деятельности. В этих организационных условиях может иметь место нарушение границ, обеспечивающих самостоятельное, «внутреннее» бытие аналитической деятельности, деформирование ее под случайные пожелания и замыслы управленческого звена управленческой подструктуры. Оказание консультационной помощи предполагает последующую целенаправленную управленческую деятельность по реализации рекомендаций консультантов.

В философски организованной аналитике предполагается полное владение культурой мышления, использования средств мышления, следование логическим формам мышления, владение языковой стороной мышления (парадигматика, синтагматика, семантика). Консультант-аналитик должен уметь нейтрализовать внутреннюю замкнутость каждого научного предмета заказа к заимствуемому содержанию. Консалтинговый консультант в позиции аналитика реализует заказы из деятельности образовательного учреждения. Разрабатываемое аналитиком консультационное предложение, знание обеспечивает снятие затруднений в практике функционирования управленческих (в т.ч. образовательных) процессов. Познавательный заказ на консалтинг касается не знания «сущности вообще», а знания конкретных явлений, единичных факторов. Научное познание, деятельность управленца-ученого (педагога, администратора) расходятся по своим целям и способам осуществления с деятельностью аналитика.

Консультанту-аналитику чтобы стать полезным для практика, реализовывать его заказы необходимо уметь использовать все результаты науки, суммы наук для раскрытия особенностей вполне определенного случая, объ-

екта и т.п. Познавательное бытие аналитика совмещает научную компетентность, локализованность использования средств и методов научного познания с устремленностью на создание научно значимого «портрета» единичного случая. В связи с этим самое обычное осуществление научных исследований, их фрагментирование подчинены главному — мыслительной «реконструкции» случая, объекта и т.п.

В ходе реализации консультационной функции неизбежно вырабатывается рефлексивное отношение к «образцу» — конкретной практике, опыту деятельности. Тем самым совмещается реализация типовых рефлексивных функций — исследования (познания) опыта, критики (и проблематизации) опыта и нормирования (перепроектирования) будущего образца деятельности.

Наряду с ведущим акцентом в анализе деятельности и возникших в деятельности ситуаций — реконструкцией деятельности (вплоть до затруднения) для коррекции способа деятельности (содержания проекта деятельности), возникает необходимость акцентировки на фрагменты реального бытия, условия, в которых осуществляется деятельность. Поэтому рефлексивный подход к решению аналитических задач дополняется ситуационно-познавательным подходом (прототипом «естественно-научного» подхода). Однако фрагменты познавательного процесса сами по себе не обеспечивают принятие точных, адекватных решений в той деятельности, в которой возник заказ на аналитику. Они не меняют основного — рефлексивности аналитической работы.

Обычная консультационная деятельность носит стихийный, неосознанный характер, сводится к случайным фрагментам рефлексивности и включает массу рефлексивно некорректных процедур, совмещение фрагментов реализации различных рефлексивных функций. При консалтинговом обеспечении деятельности возникает необходимость рефлексивно-критериального обеспечения консультирования и, следовательно, аналитической деятельности. Этот тип обеспечения не просто создает позицию рефлексивной «надстройки», а особое инструментально-технологическое сервирование базового (рефлексивного) процесса любого типа. Сама управленческая деятельность базовым процессом имеет рефлектирующее мышление, завершающееся разработанным управленческим решением, опираясь на которое происходит снабжение ресурсами, контроль и коррекция в ходе реализации решения. Преобладающий объем всех процедур управления является рефлексивным. Поэтому введение функционального места «критериального обеспечения рефлексии» создает предпосылки для резкого усовершенствования, качественного роста самой управленческой деятельности.

Педагог-управленец, в ходе реализации своей деятельности, не обладает достаточным временем для тщательного анализа, зависимого от культуры, технологичности, точности и т.п., а не от ситуации, многообразия потребителей его непосредственных воздействий. Кон-

сультант не ограничен по времени анализа и зависит лишь от аналитической цели, форм, способов, средств, критериев и т.п. Введение критериального слоя в консультационную мыследеятельность создает предпосылки для качественного роста самого консалтинга. Одновременно введение критериального слоя создает быстрое увеличение сложности аналитической работы консультанта. Предполагается оперирование единицами языка различного уровня абстрактности, различными семантическими системами, различными стереотипами применения языковых средств. Наиболее продуктивным в данном случае является создаваемый в методологии «язык теории деятельности».

В этом языке выделяется онтология деятельности, парадигма средств деятельностного анализа и сумма типовых форм мышления, характерных для применения парадигмы в рефлексивных функциях. Наряду с прежними фундаментальными функциями (познание, критика, нормирование), возникают функции «концептуализации» и критериев отношения к деятельности («ценностных и идеальных оснований»). Переопределяются траектории и содержание рефлексивных процессов. Критика оформляется как «проблематизация» на основе концепций образца деятельности и фиксированных ценностей и идеалов. Нормирование оформляется как «перевод проблемы в задачу». Концептуализация через использование парадигмы теории деятельности на материале ситуационных описаний (первичное познание). На основе концепции, ценностей и идеалов строится «стратегия» как специфический тип абстрактной нормы, а стратегия требует конкретизации в виде «тактик» и серий задач, составляющих проекты деятельности [1].

Через внесение результатов методологической деятельности (язык теории деятельности) меняются все основные процессы в рефлексии. Они не только резко усложняются, но и приобретают отчетливую методологическую, методическую и технологическую формы. Незмеримо более высоким становится уровень доказательности и опровержения тех или иных рефлексивных версий консалтинговой поддержки профессиональной деятельности сотрудников образовательного учреждения.

Продукт консультирования в форме рекомендаций клиенту предполагает учет затруднений клиента и разработку последующей программы действий, нацеленных на их качественное разрешение.

L.Bramer, E.Shostrom подчеркивают, что консультант, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не ознакомившийся с исследованиями, выполненными в данной области, не может ничего сделать для клиента, кроме применения частной техники [2].

Согласно R.George и T.Cristiani, «каждая теория выполняет четыре основные функции:

- 1) обобщает накопленную информацию;
- 2) делает более понятными сложные явления;
- 3) предсказывает последствия разных обстоятельств;
- 4) способствует поиску новых факторов» [3, с. 267].

Для продуктивной реализации данных задач оправдано эпизодическое привлечение «внешнего сервиса» для повышения квалификации специалистов консалтингового центра. Профессиональный опыт «внутренних» консультантов во многом ограничен рамками клиентской организации, что обрекает их на определенный консерватизм, сужает спектр инновационных идей, которые могут быть использованы в консультационной работе.

Эффективность консультационных услуг во многом обусловлена выбором типа консультирования. Этот выбор предопределен учетом ряда факторов, отражающих характер и содержание решаемых проблем, особенности образовательного учреждения, профессиональные возможности и личностные качества консультанта. В теории и практике консультирования представлено несколько типов консультационной деятельности. В зависимости от функций, выполняемых участниками консультационного взаимодействия, различают экспертное, проектное и процессное консультирование.

В качестве консультанта консалтингового центра университета выступает специалист, располагающий информацией и обладающий знаниями, которые позволяют предложить способ решения задачи, самостоятельно сформулированной его коллегой-клиентом. Функции клиента состоят в том, чтобы создать необходимые условия

для проведения консультантом диагностических исследований и обеспечить реализацию внесенных им предложений. В рамках команды «клиент — консультант» формулируется задача и разрабатывается схема ее решения. Предполагается непосредственное участие консультанта в осуществлении принятых решений.

Работая в команде, клиент приобретает навыки самостоятельной оценки ситуации, точного диагностирования проблемы и выработки оптимального способа ее решения. Успех консультационного процесса определяется взаимодействием двух сторон — клиента и консультанта. При любом усложнении рефлексивной работы консультанта, одни и те же средства языка теории деятельности позволяют налаживать кооперативно-рефлексивную коммуникацию в конструктивной форме и результативной эффективности. Педагог-клиент превращается в подлинного управленца, способного к адекватному самоопределению, пониманию стратегий и задач, корректному соблюдению нормативных рамок мышлительности. Создание команды внутренних консультантов, способных на профессиональном уровне оказывать консультационные услуги, направленные на улучшение качества работы образовательного учреждения и его персонала, способствует формированию культуры качества образования в условиях развития современного общества.

Литература

1. Анисимов О.С. Основы метаанализа. В 2-х томах. Т.2. Метаанализа. — М., 2007.
2. Bramer L.M., Schostorm E.L. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. 4-th Ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
3. George R.L., Cristiani T.S. Counseling: Theory and Practice, 3-rd Ed., Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1990.

Удовлетворенность студентов условиями обучения в вузе как компонент системы менеджмента качества высшего образования

Король Л.Г., кандидат биологических наук, доцент; Малимонов И.В., ст.преподаватель;
Рахинский Д.В., кандидат философских наук, доцент
Сибирский федеральный университет

Осуществление вузами образовательной и научной деятельности в условиях рыночной экономики, предъявляет серьезные требования к их организационной структуре. Прежде всего, вузы столкнулись с необходимостью обеспечения быстрого и гибкого реагирования на изменения рынка и повышения инвестиционной привлекательности сферы образования. Это обусловило появление в большинстве вузов новых подразделений, отвечающих современным реалиям рынка образовательных услуг (например, отделы содействия трудоустройству студентов и выпускников, ассоциации выпускников, отделы маркетинга, центры социологических исследований и т.п.).

Важным фактором повышения инвестиционной привлекательности является внедрение в деятельность вуза оптимизированной системы менеджмента качества. В условиях современного рынка образовательных услуг все большую актуальность приобретает проблема управления качеством подготовки специалистов. В рамках действующего в Сибирском федеральном университете (СФУ) стандарта предприятия система менеджмента качества подразумевает систему руководства и управления организацией применительно к качеству образования.

Успех в управлении учебной деятельностью, как отдельных кафедр, так и вузов в целом, определяется как наличием информации о состоянии современного рынка

высшего образования, так и знанием особенностей контингента обучающихся в ВУЗе. От наличия такой информации зависит эффективность вузовской системы менеджмента качества, которая, в свою очередь, определяется регулярностью, точностью и валидностью измерений основных параметров качества научно-образовательных процессов. Это требует подбора надежных методов, в том числе статистических, для создания в вузе комплексной системы планирования и осуществления мониторинга, которая включала бы систематический сбор, анализ и оценку всех компонентов образовательной, научно-исследовательской, консультационной и других видов деятельности, которыми может заниматься вуз.

Разработка эффективной системы мониторинга деятельности вуза включает в себя следующие этапы:

1. Проведение анализа стратегии развития образовательного учреждения, его целей и сформулированных факторов успеха. Эти факторы находят выражение в выборе критериев степени достижения целей, т.е. интегральных характеристик, отражающих определенные результаты работы вуза;

2. Определение для каждого из критериев конкретных, непосредственно измеряемых индикаторов, которые позволят количественно оценить степень достижения поставленных целей;

3. Разработка соответствующего социологического инструментария;

4. Распределение между сотрудниками функций по сбору и обработке информации.

Источниками мониторинговой информации могут выступать результаты наблюдений, опросов, измерений, статистическая информация. Конкретные методы получения и работы с информацией определяются характером объекта и предмета мониторинга. Перечень показателей и процедуры их сбора должны быть обсуждены и приняты руководством вуза, так как результаты мониторинга должны являться основанием для коррекции деятельности, перераспределения ресурсов и других управленческих решений. Информация и данные относительно требований потребителей должны распространяться по всей организации, включая подразделения, занимающиеся планированием, проектированием, разработкой, контролем качества продукции или услуг.

Основными требованиями для успешного функционирования системы мониторинга деятельности вуза являются следующие [1]:

- система должна разрабатываться с привлечением участвующих в процессах сотрудников;
- система должна содержать измеряемые показатели и характеристики процессов, которые действительно требуются сотрудникам для их работы и оценки результатов управления процессом;
- система должна получать сильную поддержку высшего руководства вуза;
- руководство вуза должно демонстрировать важность системы измерений и мониторинга, применяя сис-

тему стимулирования в зависимости от полученных результатов.

Развитие Сибирского федерального университета осуществляется в рамках одобренной Правительством Российской Федерации программы, которая предусматривает:

- условия осуществления и критерии оценки эффективности образовательного процесса,
- интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности,
- модернизацию и совершенствование материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры,
- интеграцию в международное образовательное пространство и вхождение в рейтинги ведущих мировых университетов.

Важным направлением данной деятельности является определение удовлетворенности студентов по различным аспектам деятельности вуза, позволяющее выявлять слабые стороны деятельности вуза и целенаправленно осуществлять меры по их усовершенствованию.

Под удовлетворенностью студентов авторы понимают субъективную, эмоционально-окрашенную оценку качества тех или иных объектов, условий учебной деятельности, в том числе межличностных отношений.

Наличие в организации подобного рода информации отражено в Госстандарте РФ — ГОСТ Р ИСО 9001:2001 (п. 8.2.1 Удовлетворенность потребителей): указано: «Организация должна проводить мониторинг информации, касающейся восприятия потребителем выполнения организацией его требований, как одного из способов измерения работы системы менеджмента качества. Должны быть установлены методы получения и использования этой информации» [2].

Также необходимость изучения удовлетворенности студентов по качеству предоставляемых услуг отражена в стандартах и рекомендациях для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве (Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании, часть 1: Европейские стандарты и рекомендации для внутренней гарантии качества в вузах) [3]:

1. Раздел 1.1. Политика и процедуры гарантии качества — Образовательные учреждения должны иметь собственную политику и процедуры гарантии качества и стандарты для реализуемых программ и присваиваемых квалификаций. Они должны признавать важность качества и гарантии качества в своей работе. Для достижения этой цели вузы должны разработать и внедрить стратегию по постоянному улучшению качества. Стратегия, политика и процедуры гарантии качества должны иметь официальный статус и быть доступными для общест-венности. Студенты и другие заинтересованные лица должны также принимать участие в этом процессе;

2. Раздел 1.4. Гарантия качества и компетентности преподавательского состава — Образовательные учреждения должны иметь механизмы и критерии оценки компетентности преподавателей... Преподава-

тели являются главным ресурсом учебного процесса, доступным большинству студентов... Важно, чтобы они обладали... необходимыми умениями и опытом... для организации обратной связи по поводу качества их преподавания... Студенты должны иметь возможность высказывать своё мнение о предоставляемых им услугах.

3. Раздел 1.6. Система информирования — Самообследование вузов — это отправная точка для эффективной гарантии качества. Очень важно, чтобы образовательные учреждения имели в распоряжении средства сбора и анализа информации о собственной деятельности. При отсутствии этих средств вузы не в состоянии определить сильные и слабые стороны своей деятельности и результаты внедрения инноваций. Системы информирования, относящиеся к качеству, в некоторой мере зависят от локальных условий, но, по меньшей мере, они должны охватывать:

- удовлетворённость студентов образовательными программами;
- эффективность преподавания;
- доступность и стоимость ресурсов обучения;
- главные показатели деятельности вуза.

Программой развития СФУ для оценки деятельности определен ряд ключевых показателей, к которым относятся как степень удовлетворенности сотрудников так и студентов.

В Сибирском федеральном университете при проведении социологического мониторинга могут быть использованы показатели удовлетворенности потребителя, предложенные С.А. Степановым [4]:

- оценка или индекс удовлетворенности потреби-

теля, полученные по результатам опроса;

- доступность персонала для потребителя.

В СФУ комплексная оценка удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг предполагает изучение удовлетворенности следующими аспектами деятельности:

- содержание образовательных программ;
- методы обучения;
- организация учебного процесса;
- отношение преподавателей и сотрудников;
- библиотечное обслуживание;
- информационное обеспечение учебной и внеучебной деятельности;
- уровень медицинского обслуживания;
- система общественного питания;
- деятельность профсоюзной организации.

Эти показатели могут быть востребованы на различных уровнях управления СФУ:

- ректорат;
- институт;
- факультет;
- кафедра.

Проведение исследований, направленных на выявление удовлетворенности студентов условиями обучения позволит создать объективную информационную основу для совершенствования и корректировки учебной и воспитательной работы со студентами (путем составления планов корректирующих и предупреждающих мероприятий), более полного учета их потребностей и интересов, динамики их ценностных установок и ориентаций.

Литература

1. Пузанков, Д.В. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р.ИСО 9000—2001 в высших учебных заведениях / Д.В. Пузанков, А.В. Олейник, В.С. Соболев и др. — СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2003. — 220 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9001:2001 Системы менеджмента качества. Требования. — М.: Издательство стандартов, 2001, — 27 с.
3. Васьурин, Е.В. Рекомендации по диверсификации источников финансирования и обеспечению необходимой инфраструктурой федеральных университетов, включая рекомендации по реализации комплекса решений, направленных на стимулирование развития учреждений ВПО и их конкуренции за бюджетные места / Е.В. Васьурин, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова: Материалы конференции «Формирование сети федеральных университетов: ключевые подходы и принципы, Москва: 2008. — с. 121—196
4. Степанов, С.А. Всеобщий менеджмент качества: учебное пособие / С.А. Степанов. — СПб.: ЛЭТИ, 2001. — 164 с.

Предмет иностранный язык в свете модернизации высшего образования

Мамедова А.В., кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет им.С.Есенина

Система российского высшего образования в настоящее время в условиях рыночной экономики нуждается в реформировании. Она не справляется с быстро меняющимися и растущими экономическими государственными

и общественными интересами. Страна не может эффективно развиваться без наличия высококвалифицированных специалистов. Существует целый ряд проблем в современной системе образования. Основная проблема —

это качество образования, которое должно соответствовать не только требованиям стремительно меняющегося настоящего, но и быть настроенным на отдаленное будущее. Поэтому путем разрешения этой проблемы является новая философия опережающего образования, что возможно при соблюдении двух условий: фундаментализации образования и применении инновационного обучения. Если получать знания, которые актуальны в момент обучения, то к окончанию вуза или через пару лет они будут полностью устаревшими, и к тому же не возникнет целостного видения системы профессиональных знаний. Самым продуктивным в решении этой проблемы является информационная поддержка образования: телекоммуникационные технологии, доступность базы данных, дистанционное образование. Вторая проблема — прагматическая ориентация учебных программ, которая в свою очередь должна содействовать развитию личности. Основным путем решения этой проблемы мы видим в «развивающем» образовании, при котором идет развитие личности обучающегося благодаря использованию гибкого проблемного обучения, креативных информационных технологий. В результате такого образования каждый человек имеет возможность выработать наиболее оптимальный для него способ приобретения знаний и умений в будущем не только пользоваться этими знаниями, но и преобразовывать, пополнять их в соответствии с изменяющимися условиями.

Модернизация образования, как масштабный план реализации конкретных мероприятий на современном этапе должна включать в себя: обновление всех компонентов образования: цели, содержание, способы и методы, технологии обучения и контроля.

Самым сложным в преподавательской деятельности — это **поддерживать интерес** у обучающихся. И чем старше аудитория тем, сложнее это делать. А еще сложнее, **если это предмет иностранный язык на нелингвистических факультетах**. При этом, не смотря на то, что и сам язык нравится, и преподаватель хороший и учебник отличный, и осознание факта — что английский язык — эффективная коммуникация в условиях глобализации, но в реальной жизни иностранному языку нет места, а, следовательно, и время не надо зря тратить. Английский язык на неязыковых факультетах представлен как язык повседневного общения (Everyday English), учебно-научный язык (Academic), язык социо-культурной сферы (Socio-Cultural), а также профессионально-ориентированный (Professional sphere). Что в свою очередь в свете перехода на компетентностный подход в образовании способствует развитию коммуникативных, социоллингвистических, социокультурных, профессиональных компетенций, т.е. подразумевает учить на практике тому, что придется делать в жизни.

Одним из эффективных способов обучения без насилия использования интересной тематики в качестве топики для обсуждения: *Nobel Winners in Chemistry (Geim and Novosyolov) Physics, Literature/Нобелевские Лауреаты в области химии, физики, литера-*

туры. Famous People/Знаменитые люди — на пример на букву С — *James Cameron, Naomi Campbell, Nicolas Cage, David Copperfield, Eric Clapton*. — как мы видим тут и звезды музыканты, модели, режиссеры, фокусники и т.п. *The Wealthiest Figures — Forbes List: Donald Trump/Список Форбс; Bill Gates — Самый известный недоучка. Top Universities (Критерии рейтингов мировых университетов)* — изучаем в рубрике Образование, *Murphy's Laws /Законы Мерфи*. Студенты с большой изобретательностью справляются с заданием — *придумать 5 законов по каждой ситуации — экзамен, контрольная по английскому, первое свидание и т.п.* А студенты юристы, например, закон *Anything good in life is either illegal, immoral or fattening* берут на вооружение в своей будущей юридической практике.

Виды коммуникативной деятельности на занятиях по иностранному языку на не лингвистических специальностях такие как чтение, аудирование, письмо, мы включили и такой вид работы как перевод.

Аудирование. В качестве материала для аудирования предлагаются аудио- и видеозаписи информационных программ, ток-шоу, аналитических передач, сделанные со спутникового ТВ, Интернет ресурсов, а также уроки онлайн на аудирование (<http://enfiles.narod.ru>). Например, просмотр видеофильмов *A Trip to Britain, Discovering the USA/Canada/Australia/New Zealand* и др из видеотеки кафедры. Благодаря компьютерным технологиям стали возможны аудиозаписи с распечатками текста, с пофразовой синхронизацией, с возможностью проигрывать любую часть текста на выбор (например, программа для английского аудирования (<http://www.learn-english.ru>), а также отрывки из популярных фильмов (*сцена интервью при приеме на работу из кинофильма "The Devil wears Prada"*, при обсуждении темы Работа и Трудоустройство, *the movie trailer "Duplex"* — о снятии квартиры, комнаты). Для поколения MTV аудирование — это песни на языке — современных исполнителей, слушать, понимать, с удовольствием повторять слова из песен любимых исполнителей. Таким образом, находим различные пути наращивания информационного обмена между студентами: — лексика из нестандартных текстов, внедрение вокабуляра, в котором ощущается функциональная необходимость.

Чтение представлено во всех формах: поисковое (scanning), просмотровое, ознакомительное, (skimming), изучающее (reading for detailed comprehension). Так студенты-политологи, юристы, в нашем опыте, экологи, биологи, химики и др. на занятиях по английскому языку постоянно сталкиваются с ознакомительным — при чтении новостей в своей области по профилю, с поисковым — на примере чтения Интернет статей, новостей в газете; с изучающим — при чтении текстов по специальности, деловой корреспонденции. Все эти виды чтения можно отнести к так называемому «зрелому чтению» (communicative/fluently reading). Развитие умений коммуникативного, или зрелого чтения — одна из основных целей обучения иностранному языку на нелингвистических факультетах. Зрелое чтение подра-

зумекает такой подход к письменному тексту, при котором читающий ясно представляет себе цель предстоящей деятельности. Зрелое чтение характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения (reading strategies). Например, чтение аутентичного текста «*Obama Addresses Members of the National Academy of Sciences*» с последующим выполнением ряда заданий на понимание [3].

Письмо, когда-то один из самых непопулярных видов деятельности приобретает в свете модернизации широкое распространение. Так на отделении студенты неязыковых специальностей знакомятся с ведением деловой корреспонденции на английском языке в написании следующих видов писем, — резюме (CV), сопроводительное письмо (covering letter), электронное письмо (e-mail), факс (fax), служебная записка (memo), письмо жалоба (complaint), просьба (request), запрос (inquiry), уведомление (confirmation), заявление (application). А также создают сообщения творческого характера, эссе объемом 100–150 слов и развернутое письменное высказывание в 200–250 слов, например, составить политический дайджест по учебным фильмам; план — конспект проведения политического, научного мероприятий, конференций. [4]

Перевод. Так как студент на протяжении всего курса изучения иностранного языка сталкивается с задачей «перевести» мы считаем необходимым включить данный вид деятельности в содержание курса. В задачу преподавателя входит познакомить студентов с основами перевода, дать рекомендации, принципы и правила, методы и приемы перевода, что в свою очередь способствует формированию у студентов умения самостоятельно, творчески и эффективно применять эти методы, приемы перевода на практике. Так в структуру моделей 7 и 8 на отделении Политология нами включены такие разделы как «*Особенности перевода общественно-политических текстов*»; «*Применение лексико-грамматических трансформаций при переводе политических текстов*», «*Особенности перевода политических реалий*», «*Перевод деловой документации в области политологии*». А также дополнительными бонусными заданиями представлены работы над проектами с последующей презентацией «*Перевод и лексикография*»; «*Составление словаря политических терминов*», «*Плюсы и минусы машинного перевода*». Мы ведем словарь английских неологизмов (*bbc.learning English*) так было студентами изобретено благодаря переводу такое слово как *facebook* — *фейсбукнут*; *фейсбукни мне свое видео*; *ты уже фейсбукнул фото*.

Говорение как вид деятельности включено во все виды контроля — беседа по теме, собеседование по просмотренным (прослушанным) материалам, вопросы-ответы по прочитанному и т.п. Все виды работ нацелены на развитие коммуникативных навыков, развитие умений давать

полные и распространенные ответы, перефразировать, высказывать своё личное мнение, умений вести беседу в рамках будущей специальности, инициативно начать беседу, противопоставить свою информацию. [1] **Особенностью этого вида деятельности считаем опрос заменить реально информативным расспросом т.е. умение задавать вопросы в ситуации действительной нехватки информации.** Расспрос собеседника (естественные диалоги, групповые беседы) — с целью обмена информацией (когда одна группа студентов для получения полной информации по проблеме — получает ответы у другой группы студентов, владеющей данной информацией — и наоборот).

Широкое поле деятельности в свете модернизации высшего образования предоставляется **самостоятельной работе** студентов, нацеленной на развитие умений поиска информации на английском языке, работа с Интернет ресурсами по теме, что предоставляет обучаемым возможность самим получать знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами такими как текстовые страницы, веб-страницы, видеофайлы и аудиофайлы.

В свете модернизации образования нами в курсе Иностранный язык для нелингвистических специальностей предусмотрена **научно-исследовательская деятельность** студентов, которая на кафедре иностранных языков РГУ им. С. Есенина ведется уже на протяжении многих лет по нескольким направлениям — работа над составлением словаря терминов, проблемы высшего образования за рубежом, особенности обучения политологии, юриспруденции, биологии, химии и т.п. в вузах Европы, Америки; карьера политолога, эколога за границей; участие в научно-практических студенческих конференциях: [2] Лучшие работы рекомендуются к публикации тезисов в сборнике материалов студенческих работ по решению редакционной коллегии кафедры иностранных языков. Данный вид деятельности нацелен на выработку у студентов системного подхода к решению исследовательских задач и формирование исследовательских компетенций: гностические (учебно-исследовательские), проектировочные и конструктивно-планирующие, организаторские и коммуникативно-обучающие; а также способствует развитию методического мышления, воспитанию у студентов устойчивого интереса к избранной профессии, пониманию её социальной значимости, желанию и готовности к более углубленному овладению ею, развитие способности к **независимому, конструктивно-критическому исследованию, стимулирующие такое важное качество, такое как способность к рефлексии.**

Также считаем, что при модернизации образования важным видится разработка **критерий оценивания — самооценивания** каждого вида деятельности — так например, при оценивании — письма студенты сами выставляют себе оценку — по следующим критериям — содержание, организация, объем, лексика, грамматика, орфография — пунктуация. И так по всем видам деятельности. Что исключает элемент субъективизма при выстав-

лении итоговой оценки; индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс, облегчает роль преподавателя. В нынешних условиях изменилась роль преподавателя — он становится помощником (*facilitator*), в задачу которого входит создать благоприятные условия обучения, предлагая полное меню своим студентам, которые в свою очередь сами выбирают уровень глубины освоения, получить оценку своих знаний, в зависимости от поставленных задач. К тому же изменился стиль преподавания. Занятия больше не сводятся к предоставлению студентам информации, вместо этого на них делается акцент на анализе информации, усвоенной студентами самостоятельно. Не зря профессию преподавателя сравнивают с профессией актера — публика ждет своего любимца — кумира, в вашей

власти ее удивить, заинтриговать, заинтересовать... и научить. Когда заканчивается пара и студенты недоуменно смотрят на часы — что все уже закончилось? То это успех, а если не могут дождаться конца занятия — это провал. Посещаемость — тоже оценка нашей работы — аншлаг или пустой зал — отталкиваем ли мы молодых людей или вызываем живой интерес.

Очевидно, что при всякой модернизации образования возникает несколько проблем. Первая — сохранить то положительное, что имеется в существующей системе. Вторая — если что-то полезное для общества было утрачено в образовании за предыдущие годы, то необходимо восстановить это. Третья — основная: привести систему образования в соответствие с запросами общества.

Литература

1. Филомотицкая Н Развитие умений обмена информацией на уроках англ.яз.// English — 2010. №.№ 15, 16.
2. Мамедова А.В., Сухова Е.Е и др. Vocational Oriented Newspaper English Профессионально-ориентированный язык английской газеты (учебно-методическое пособие) Рязань, 2009 — 128 с.
3. Мамедова А.В. Читаем без перевода (учебно-метод. пособие по английскому языку) Рязань, 2008 — 44 с.
4. Мамедова А.В., Сухова Е.Е и др Деловая переписка на английском языке (учебно-методическое пособие). Рязань: Издатель Ситников, — 2010 — 96 с.

Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода

Орлова М.А., ст. преподаватель

Самарская государственная сельскохозяйственная академия

Знания сами по себе не делают специалиста способным ставить перед собой цели и задачи, проектировать собственную деятельность, организовывать исследование по теме, не формируют способности организованно мыслить и получать гарантированный результат. Образовательный процесс организованный как увеличение объема знаний, не формирует у выпускника способности действовать самостоятельно. Это приводит к тому, что, включаясь в практику, молодой специалист испытывает большие затруднения там, где встает вопрос о развитии деятельности. В этом случае от специалиста требуются такие способности как способность организовывать деятельность, проектировать, осуществлять рефлексию, самостоятельно ставить цели и задачи, разрабатывать и принимать управленческие решения. Однако человек сам по себе, в одиночку не может развивать способности, и даже если пытается что-либо сделать, то результат может получиться не таким эффективным, как если бы он действовал в группе. Поэтому для каждого человека важно находиться в нескольких пространствах — в пространстве производства и учебной деятельности. В этом пространстве человек становится личностью, покидает свое функциональное место, самоопределяется к

действию, действует и проводит рефлексию своих действий. Но способности не развиваются сами собой. Для этого нужны особые формы организации образовательного процесса, особенно в условиях компетентностного подхода при возросших требованиях не только к теоретической и практической подготовке выпускника учебного заведения, но и к его личностной составляющей, определяющих в совокупности на базе подготовленности, гарантированную готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

К числу таких форм можно отнести игромоделирование в образовательной группе. Участвуя в игромоделировании и, тренируя свои способности, обучаемый за счет модельного эффекта имеет возможность понять и почувствовать себя как бы в реальной ситуации своего участия в будущем в производственном процессе (квазипрофессиональная деятельность). Таким образом, игромоделирование позволяет имитировать реальный производственный процесс, участвуя в котором модельно, обучаемый понимает каких знаний и способностей ему не хватает и сознательно занимает позицию развития и тренировки способностей. Тем самым «искусственным образом» выделяется профессионально-познавательную

потребность, ведущая позиция которой определяет оптимальность структуры мотивации учения, при отсутствии достаточной развитости которой может возникнуть мотивационный кризис. Формирование оптимальной мотивации профессионально-учебной деятельности предполагает формирование интереса и мотивов профессионально-учебной деятельности через информированность, и как следствие формирование профессиональных потребностей. Информированность создает «учебное поле» для развития интереса и как результат начинают формироваться профессиональные потребности. При несформированных профессиональных потребностях, интерес к профессии носит случайный характер, отношение к профессии неустойчивое и изменчивое, требующие от обучаемого постоянных усилий воли. Соответственно при сложившихся профессионально-познавательных потребностях, повышается восприимчивость ко всему, что связано с профессией и происходит перестройка познавательной активности в процессе учебной деятельности, приводящая к более легкому и эффективному усвоению профессиональных знаний, умений и навыков. Таким образом, профессиональные представления являются исходным пунктом формирования мотивации профессионально-учебной деятельности.

Вместе с тем, в процессе динамики потребностно-мотивационной сферы студентов развивающиеся профессиональные представления становятся не только условием, но и структурными компонентами все более глубоких уровней мотивации.

Возможности деловых игр состоят в том, что они как инструмент формируют личность специалиста и активизируют учебный процесс, при этом оказывают влияние и на поиск управленческих решений в условиях неопределенности и многофакторности. По сути деловая игра представляет собой наиболее четко выраженную, овестьвленную форму контекстного обучения.

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого, таким образом происходит своего рода апробирование наиболее успешных моделей поведения. По мнению Д.Н. Узнадзе, «серьезная деятельность опирается на силы, развитые в условиях игры».

В деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она имитирует предметный контекст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной де-

ятельности на целостном же объекте — на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. При этом «знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации» [1, 129]. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает через развитие способностей, навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации.

В процессе игры осваиваются одновременно нормы профессиональных действий и нормы социальных действий, т.е. отношений в коллективе производственников. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими и таким образом через взаимодействие с коллективом познавая себя. Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, деловая игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. Деловая игра проводится в режиме диалогического общения, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить следующие психолого-педагогические принципы [2, 154]:

- принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемности содержания игры и ее разветвления;
- принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

Эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию деловой игры.

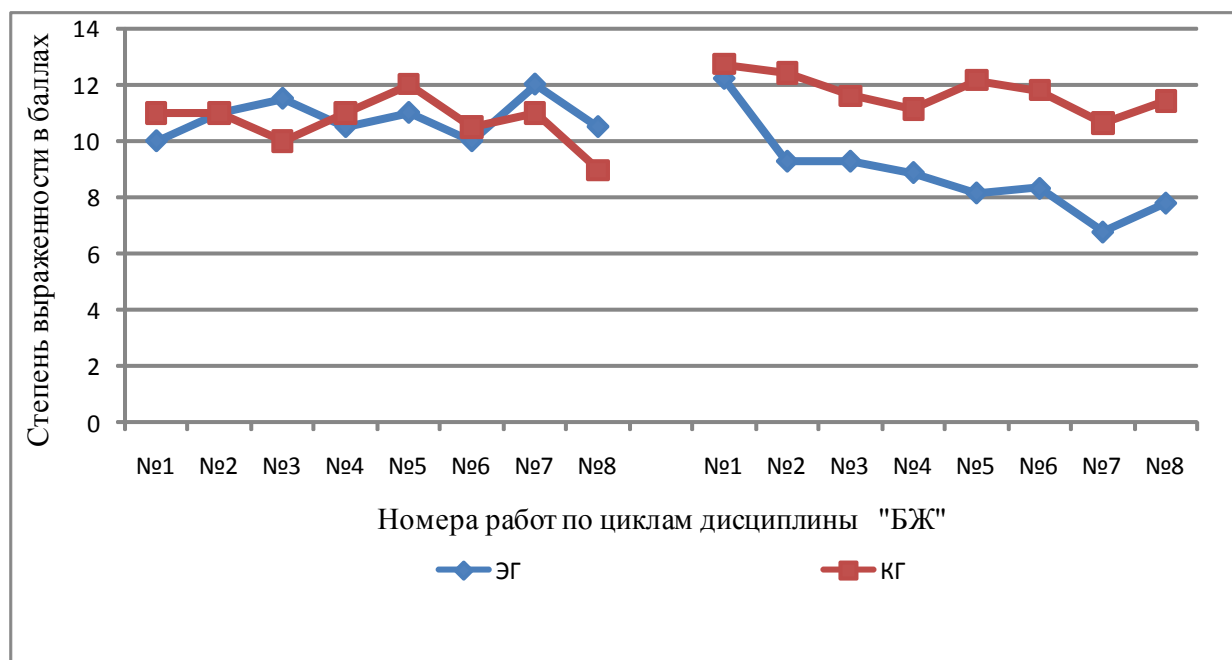


Рис.1. Зависимости «формирования интереса» в ЭГ и КГ по темам занятий

Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности. Главное, чтобы игровые условия трансформировались в сознании обучаемых и превратились в стимулы деятельности реальных целей обучения и воспитания. Эффективность деловой игры обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов. Тогда учебная ситуация осознается двояко, и эта двойственность максимально работает на решение учебных и воспитательных задач.

Деловая игра по сути своей решает широкий спектр задач по той причине (Корнеева Е.Н.), что представляет собой сложно организованный метод и может включать целый комплекс как методов, так и технологий: дискуссию, мозговой штурм, рефлекссию, групповой и самоанализ, позволяющих в совокупности реализовывать процесс «цепочки решений».

Активность личности в деловой игре стимулируется тем, что игра позволяет ощутить значимость своего «я». Именно по этой причине закомплексованность и скованность на основе «магнетизма интереса» сменяются активностью, инициируя игроков к ясности мысли и последовательности рассуждений. Интерес имея важное значение в осуществлении любой деятельности в принципе, является одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, повышая познавательную активность и вызывая стремление к выполнению работы, служит при этом одним из важных условий творческого отношения к ней. В учебной деятельности наличие интереса является «гарантом» прочного усвоения знаний, соответственно его отсутствие или недостаточно высокий уровень сводит процесс усвоения учебного материала, сопровождаемого

большими затруднениями, к формальному результату и быстро забываемому как следствие.

Анализ полученных состояний уровня интереса (методика факультета психологии Ленинградского государственного университета Л.А. Курганского с сотрудниками, где 3–8 баллов выражают высокую, 9–15 — среднюю, 16–21 — низкую степень интереса) по степени его выраженности в зависимости от тем и видов проводимых занятий в условиях Самарской государственной сельскохозяйственной академии (Рис.1.) позволяет, ведя речь о мониторинговом сопровождении процесса обучения, констатировать увеличение интереса в группах ЭГ в сравнении с КГ в период посеместрового обучения. При одинаковых (традиционных) методах обучения в течение первого периода в группах контрольных и экспериментальных наблюдалась абсолютно средняя степень выраженности интереса по тематическому выражаемая в пределах от 9 до 15 баллов, с отсутствием в равной степени как высокого, так и низкого уровней, что может быть причиной достаточно сформированной степени ответственности обучаемых к 4 курсу, которая позволяет студентам удерживать отношение к предмету на таком уровне.

Мониторинг второго семестра позволил отследить погрупповые смещения в направлении степени с высоким уровнем выраженности интереса. При этом если первое занятие характеризуется практически одинаковой степенью выраженности уровня интереса, то далее несмотря на положительную динамику как в ЭГ так и КГ демонстрируется явное расхождение в уровне выраженности со смещением в сторону высокой степени именно в тех группах где занятия проводились как деловые игры.

С психолого-педагогической точки зрения, игра представляет мощнейшую сферу «самости» человека: са-

мовыражения, самоопределения, самопроверки, самосознания, самоконтроля. Это способность личности к самооценке и составляет ядро личности, ее деятельности и поведения. Соответственно процесс игромоделиро-

вания, с учетом всех рассмотренных возможностей, позволяет самосовершенствоваться его участникам, как в личностном, так и в профессиональном аспектах.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. (ред. М. В. Буланова-Топоркова) — Ростов — на — Дону:Феникс, 2002. — 544 с.

Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики

Павлова Л.В., кандидат педагогических наук

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Псков)

В последнее время, в связи с реализацией компетентностного подхода, актуальным становится вопрос о поиске и научном обосновании средств и условий совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей математики, призванной обеспечить развитие компетентностей учащихся.

Отметим, что если раньше говорили о формировании у будущих учителей профессиональных умений, то в рамках компетентностного подхода говорят о формировании профессиональной и других компетентностей (совокупности компетенций). Профессиональная компетентность включает в себя определенные профессиональные умения, а также способность успешно применять эти умения при осуществлении профессиональной деятельности и личностные качества педагога.

Под *профессиональной компетентностью* мы понимаем интегральную характеристику, определяющую способность учителя решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Она включает в себя предметную, психолого-педагогическую и методическую составляющие [3].

Рассматривая профессиональную подготовку будущих учителей математики, необходимо исходить из современного понимания профессиональной компетентности учителя, которая вытекает из его профессионального мастерства и уверенного владения предметом. В связи с этим специальному исследованию может быть подвергнута *предметно-методическая компетентность*, которая находится на стыке предметной и методической компетентности.

Под *предметно-методической компетентностью учителя математики* будем понимать професси-

ональную компетентность, которая выражена в практической готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности, связанной с обучением математике в системе общего среднего образования, основанной на системе теоретических знаний.

Учитывая современные требования к подготовке учителя математики, к традиционным умениям (владение совокупностью знаний в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; применение теоретических знаний для решения математических задач; организация процесса обучения на уроке; владение методикой преподавания конкретного предмета; мотивирование процесса обучения; использование информационных и других технологий обучения; самостоятельное получение знаний; применение ценностных установок в процессе обучения) нужно добавить новые: умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию; умение реализовывать компетентностный подход на уроках математики; умение работать (отбор, решение, конструирование) с компетентностными задачами и такое методическое умение, как объяснение учащимся способов решения компетентностных задач, а также применение таких задач на уроках.

Для формирования и проверки сформированности компетентностей необходимо разрабатывать специальные (отличные от традиционных) задания и задачи. Анализ литературы показал, что сейчас активно ведется работа в этом направлении, хотя разные авторы по-разному называют задания (задачи): компетентностные, контекстные, ситуационные, компетентностно-ориентированные), позволяющие проверять уровень сформированности различных компетенций. Мы в своем исследовании используем термин «компетентностные задачи», учитывая их целевое назначение в процессе обучения.

Под компетентностными задачами, рассматриваемыми при изучении математики, мы будем понимать задачи, целью решения которых является разрешение стандартной или нестандартной ситуации (предметной, межпредметной или практической по описанному в ней содержанию) посредством нахождения соответствующего способа решения с обязательным использованием математических знаний. Основной особенностью таких задач является получение познавательного результата для школьника и профессионально значимого результата для студента — будущего учителя математики.

Важными отличительными особенностями компетентностных задач от стандартных математических (предметных, межпредметных, прикладных) являются:

1) значимость (познавательная, профессиональная, общекультурная, социальная) получаемого результата, что обеспечивает познавательную мотивацию учащегося;

2) условие задачи сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для разрешения которой необходимо использовать знания (из разных разделов основного предмета — математики, из другого предмета или из жизни) на которые нет явного указания в тексте задачи;

3) информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т.д.), что потребует распознавания объектов;

4) указание (явное или неявное) области применения результата, полученного при решении задачи.

Кроме выделенных четырех обязательных характеристик особенностей, компетентностные задачи обычно имеют следующие:

5) по структуре эти задачи — нестандартные, т.е. в структуре задачи неопределенны некоторые из ее компонентов;

6) наличие избыточных, недостающих или противоречивых данных в условии задачи, что приводит к объемной формулировке условия;

7) наличие нескольких способов решения (различная степень рациональности), причем данные способы могут быть неизвестны учащимся, и их потребуется сконструировать.

Мы, вслед за О.В. Харитоновой [4], выделяем следующие типы компетентностных задач:

1. Предметные компетентностные задачи: в условии описана предметная ситуация, для решения которой требуется установление и использование широкого спектра связей математического содержания, изучаемого в разных разделах математики; в ходе анализа условия необходимо «считать» информацию, представленную в разных формах; сконструировать способ решения (путем объединения уже известных способов). Полученный результат обеспечивает познавательную значимость решения и может быть использован при решении других задач (заданий).

2. Межпредметные компетентностные задачи: в условии описана ситуация на языке одной из предметных областей с явным или неявным использованием языка другой предметной области. Для решения нужно применять знания из соответствующих областей, требуется исследование условия с точки зрения выделенных предметных областей, а также поиск недостающих данных, причем решение и ответ могут зависеть от исходных данных выбранных (найденных) учащимся.

3. Практические компетентностные задачи: в условии описана практическая ситуация, для разрешения которой, нужно применять не только знания из разных предметных областей (обязательно включающих математику), но и приобретенные из повседневного опыта учащихся. Данные в задаче, не должны быть оторваны от реальности (должны соответствовать действительности, например цены, размеры дома и т.д.). Полученный результат должен быть значим для учащихся, т.е. указана его область применения.

Часто компетентностные задачи понимают только как задачи прикладного или межпредметного характера, в которых для разрешения некой практической ситуации нужно использовать знания того или иного (или нескольких одновременно) предмета. Мы считаем, что важным является применение и предметных компетентностных задач, где учащиеся учатся отбирать необходимые для решения знания из разных разделов в рамках одной предметной области (математика), причем на применение этих знаний не должно быть явного указания в тексте задачи.

Мы выделили четыре уровня сложности компетентностных задач на основе критериев, которые были сформулированы (по сложности отбора базы знаний и конструирования способа решения) в результате личного опыта (при конструировании компетентностных задач) и, учитывая проблемы, которые возникали у студентов при решении таких задач. На схеме 1 показана структура системы компетентностных задач.

В ходе исследования нами была составлена система компетентностных задач в рамках курса по выбору для студентов-математиков. Целостность системе придает цель ее использования — формирование компетентности учащихся.

Приведем пример предметной компетентностной задачи:

1. На рисунке 1 изображен многогранник. Известно, что площади боковых граней, образующих прямой угол ($\angle ABC$), равны S_1 и S_2 . Можно ли вписать данный многогранник в цилиндр? Если можно, то выразите площадь боковой поверхности цилиндра через S_1 и S_2 . Сформулируйте аналогичные задачи, используя данные, приведенные в каждой строке таблицы 1, и решите их. Охарактеризуйте результат каждой из построенных задач. Как Вы думаете, если в основании многогранника будет лежать произвольный треугольник, можно ли его вписать в цилиндр? Ответ обоснуйте.

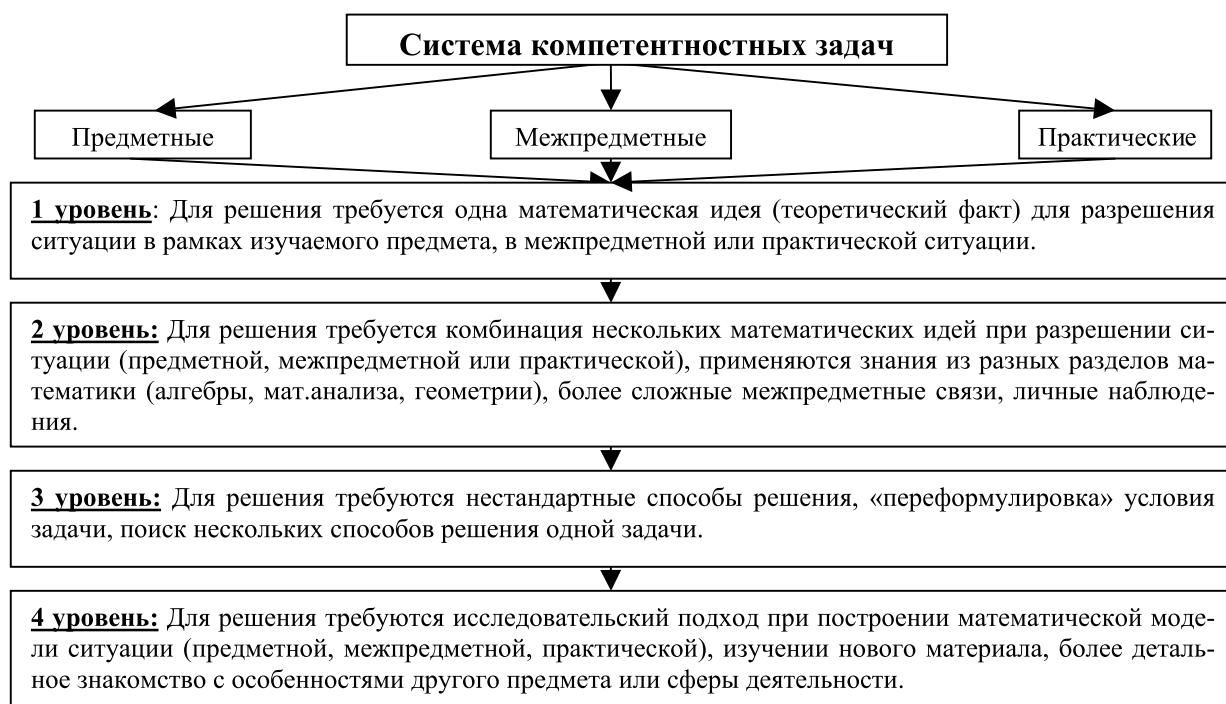


Схема 1.

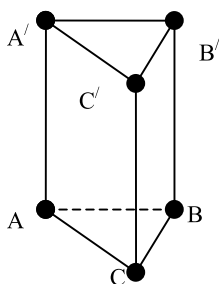


Рис. 1.

Примечание к задаче 1. Данная задача соответствует следующим характеристическим особенностям компетентностной задачи:

- познавательная и профессиональная значимость получаемого результата (выводится формула нахождения площади боковой поверхности цилиндра через параметры многогранника, который вписан в этот цилиндр — формируется умение выводить формулы в общем виде и работать с ними; доказывается, что любую прямую треугольную призму можно вписать в прямой круговой цилиндр — это может быть использовано при решении других задач);
- условие задачи сформулировано как математическая ситуация, для разрешения которой используются знания,

на которые нет явного указания в тексте задачи (например, из планиметрии, из алгебры — решение систем уравнений);

- данные в задаче представлены в различной форме (текст, рисунок, таблица).

Кроме того:

- задача нестандартная (требуется дополнительное исследование условия, самостоятельный отбор знаний, которые нужны для решения задачи, а также неизвестен способ решения задачи);

— наличие избыточных, недостающих или противоречивых данных в условии задачи, что приводит к объемной формулировке условия (в таблице приведены три различных случая, в которых предложены ситуации с избыточными, недостающими и противоречивыми данными);

Следовательно, в процессе работы с такой задачей развиваются следующие умения (являющиеся составной частью предметно-методической компетентности):

- предметные: выбор необходимых для решения знаний из разных разделов математики (планиметрия, стереометрия, алгебра), узнавание геометрического объекта и обоснование этого, путем применения определения и свойств многогранника), построение математической модели и работа с ней;

Таблица 1.

№	BC	AC	AB	S_1	S_2	Дополнительные данные
1.	3	-	4	40	30	$AA' = BB' = CC'$; $AA' \perp (ABC)$
2.	3	7	9	90	30	$A'B' \parallel AB$; $C'B' = CB$
3.	5	9	-	-	-	$AA' = BB' = CC'$

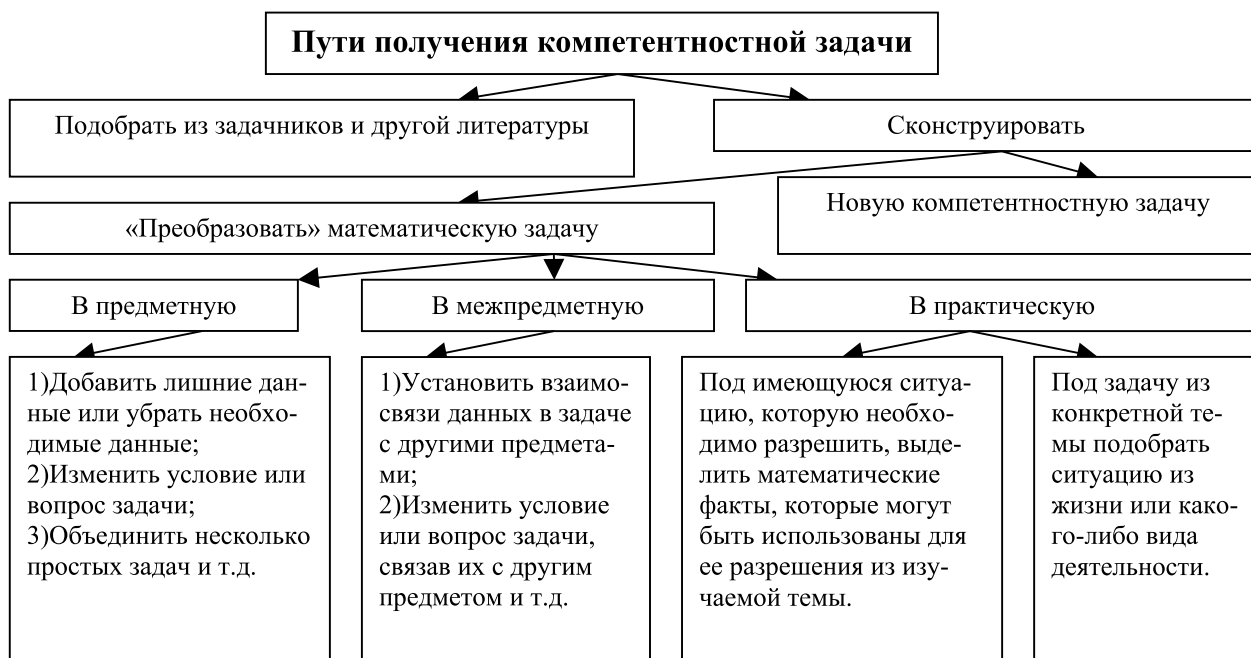


Схема 2.

— межпредметные: вывод формул в общем виде и работа с ними, работа с текстом, таблицей, работа с информацией (анализ, поиск и др.);

— методические: поиск решения задачи, постановка вопросов к различным этапам решения, умение отличать компетентностные задачи от стандартных математических.

Анализ задачников по элементарной математике и другой литературы показал, что компетентностных задач недостаточно, поэтому нами были разработаны пути и способы конструирования таких задач (см. схему 2).

Сконструированная новая задача должна соответствовать определению компетентностной задачи и содержать в себе несколько отличительных особенностей, которые отличают ее от стандартных математических задач.

Необходимо научить студентов не только решать компетентностные задачи, но и обучить их методическим действиям со школьными задачами (отбор, построение, способы работы). Формированию этих умений у будущих учителей математики должны способствовать специальным образом составленные задания, которые мы будем называть *методическими*.

Методические задания — это такие задания, которые направлены на овладение приемами методической работы с предложенным математическим учебным содержанием (понятием, теоремой, задачей и т.д.).

В ходе экспериментов, а также бесед со студентами, учителями школ, преподавателями были выделены требования к методическим заданиям:

1. *Открытость* (задание может иметь несколько вариантов ответов; могут быть различные способы выполнения задания и имеется возможность переформулировки (изменения) задания, в зависимости от знаний и индивидуальных особенностей студента).

2. *Связь с практикой обучения математике в общеобразовательной школе* (задания не должны быть «оторваны» от материала, который изучается в школьном курсе математики, что будет способствовать мотивации студентов, повторению школьного курса и подготовке к педагогической практике).

3. *Проблемность и новизна* (задания формулируются как проблема, которую необходимо разрешить средствами конкретного предмета, способ выполнения задания студенту не известен или состоит из комбинации известных способов, что требует проявления творчества).

4. *Использование знаний из курса методики обучения математике* (т.е. для выполнения заданий должны применяться уже имеющиеся знания из вузовского курса методики, а предлагаемые задания должны способствовать расширению методических умений).

Методические задания для работы с компетентностными задачами мы подразделяем на четыре категории:

1. *Задания, которые предполагают работу до решения задачи*. Задания направлены на формирование умений отличать компетентностные задачи от других математических, определять значимую цель решения задачи, анализировать предложенные ситуации, выделять типы и уровни сложности задач.

2. *Задания, связанные непосредственно с процессом решения задачи*. Задания формируют умения: составлять план решения компетентностной задачи, ставить вопросы к каждому этапу решения, подбирать необходимые знания для решения задачи из разных разделов математики, других учебных предметов и областей знаний, составлять математическую модель предложенной ситуации, оценивать ситуацию.

3. *Задания, связанные с работой после решения задачи.* Задания формируют умения: интерпретировать полученный результат, анализировать полученные решения и выбирать из них рациональное, делать выводы о применении метода решения к другим задачам и об использовании математических знаний для разрешения нематематических ситуаций.

4. *Задания, связанные с умением составлять компетентностные задачи.* Задания формируют умения: подбирать под математическую задачу межпредметную или практическую ситуацию и наоборот, составлять компетентностные задачи разных типов и разных уровней сложности по предложенным алгоритмам, проверять является ли задача компетентностной на основании определения и отличительных особенностей компетентностной задачи, составлять компетентностные задачи для школьников самостоятельно и предлагать методику работы с этими задачами.

Приведем примеры методических заданий к компетентностным задачам:

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. Проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпициной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — 392с.
2. Пономарчук О.С. Предметно-профессиональные задачи как составляющие предметной компетентности учителя математики // Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию «59 Герценовские чтения» / Под ред. В.В. Орлова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. — 281с.
3. Стефанова Н.Л. Пономарчук О.С. Составляющие предметной компетентности учителя математики // Академические чтения. — СПб.: Издательство СПбГИПСПР, 2005. — Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании. — с. 175–177.
4. Харитонов О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии. Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 167с.

О ходе реализации программы «Подготовка учителя к инновационной деятельности» в педагогическом вузе

Парфёнова С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета

В статье рассматриваются этапы реализации программы «Подготовка учителя к инновационной деятельности» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: Постфигуративная культура, педагогического образования, инновационная педагогика, технология ТОГИС, Педагогические портфолио, фреймовое обучение.

Особенности экономической и социокультурной системы требуют постоянного изменения и обновления характера направленности образовательной и профессиональной подготовки будущего выпускника вуза. Рождение нового педагогического сознания и новых обучающих технологий произошло под воздействием ряда исторических и социальных перемен. «Наша традиционно постфигуративная культура, ориентированная на передачу опыта от

№1. Опишите реальную ситуацию, в которой нужно было бы решить следующую математическую задачу: «Стороны равностороннего треугольника равны 3 м. Найдите расстояние до плоскости треугольника от точки, которая находится на расстоянии 2 м от каждой из его вершин».

№2. Опишите этапы решения следующей задачи: «Имеется бревно, длина которого 20 дм, а диаметры спилов 2 дм и 1 дм. Требуется вырубить из бревна брус с квадратными поперечными сечениями, ось которого совпадала бы с осью бревна так, чтобы количество отходов было наименьшим. Как это сделать?» С какими трудностями при решении Вы столкнулись? С чем они связаны? Целесообразно ли давать такую задачу школьникам (ответ обоснуйте)?

Подобные компетентностные задачи и методические задания к ним использовались нами на курсе по выбору «Компетентностные задачи по стереометрии», который был разработан для студентов 4 курса физико-математического факультета.

старших к младшим, сменяется —конфигуративной и даже префигуративной, определяющей новый тип социальной связи между поколениями, когда образ жизни старшего поколения не тяготеет над младшим и «у молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших» [1]. В социокультурной ситуации, когда происходит видоизменение типа отношений между поколениями, неизбежно изменение также и типа отношений между учи-

телем и учениками. «Утрачивая характер принуждения, эти отношения приобретают характер сотрудничества, взаиморегуляции равных перед неведомым настоящим» [2].

Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изменить цели педагогического образования, его содержание и технологии. Если анализировать тенденции развития общего образования, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что в будущем учителям необходимо использовать инновационные технологии, ориентированные на формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма. Но учителя для будущего должны готовиться в педагогических ВУЗах уже сегодня, поэтому на кафедре педагогики разработана программа «Подготовка учителя к инновационной деятельности». Основные этапы программы реализуются в теоретическом курсе «Теория и методика воспитания», а практические навыки формируются в процессе педагогической практики.

Последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности, согласно исследователям Сластенину В.А. и Подымовой Л.С. таковы:

Первый этап — развитие творческой индивидуальности будущего учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие критичности мышления. Кафедрой педагогики предусмотрено фреймовое обучение, например, разработка фреймов (таблиц, схем, созданных по единому принципу, которые заполнены дидактическим материалом преподавателем, либо требуют дальнейшего заполнения студентами).

Второй этап — овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику.

Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют аль-

тернативные подходы к обучению, выражая свое мнение в курсовых проектах или в «Педагогических портфолио».

Третий этап — освоение технологии инновационной деятельности. Студенты знакомятся с методикой составления авторского проекта (презентации). Студентам предлагается подготовить самостоятельную работу в программе Power Point. Документ должен содержать теоретическую информацию, представленную в визуально приемлемой форме, а также приветствуется использование таблиц, схем, рисунков, фильмов, фотографий и т.д. Информация может содержаться в предлагаемой литературе и Интернете (технология ТОГИС). Отчёт о самостоятельной работе отражается в подготовленном пакете документов для исследовательской деятельности студентов.

Четвертый этап — практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический или воспитательный процесс.

Третий год в качестве экспериментальной площадки выступает МОУ СОШ № 2 г. Куйбышев (директор А.В. Яковлев). На этом этапе формируется инновационная позиция будущего учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества. В 2010–2011 учебном году студенты реализуют новый проект «Основы научной деятельности в 5–7 классах». Основная задача студентов — подготовить школьников к научной деятельности. (Выступление школьников на научно-практических конференциях, участие в конкурсах и олимпиадах).

Завершающий этап — это отчет о результате своей работы (подготовка пакета документов по исследовательской деятельности). Результаты проектной деятельности студентов отражены, в созданных преподавателями кафедры педагогики, рабочих тетрадях.

Главным фактором инновационной подготовки будущего учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, творческой активности, проектной компетенции.

Литература

1. Лапин Н.И., Пригожин А.И. и др. Нововведения в организациях. / Н.И.Лапин, А.И. Пригожин. — М., 1981
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. / А.К.Маркова. — М., 1993 г.
3. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. — М., 1997 г.

К вопросу о способах организации процесса интеграции профессиональных и гуманитарных знаний у студентов юридических вузов

Пархимович Т.С., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород)

Педагогическая практика, проведение опросов среди студентов и преподавателей в стенах юридических вузов, анализ учебно-методической литературы, а также

проведенная исследовательская работа помогли выявить основные проблемы, которые не позволяют в полной мере достичь требуемого уровня эффективности на пути реали-

зации процесса интеграции гуманитарных и профессиональных знаний у студентов юридических вузов.

Обозначим основные из них на примере одного из юридических вузов г. Нижнего Новгорода. Прежде всего, это низкая мотивация студентов в изучении иностранного языка в связи: с предпочтением профильных предметов; с неверным представлением об иностранном языке как о нечто непостижимом, безграничном и чрезмерно сложным для усвоения; с отсутствием свободного времени для дополнительной подготовки и изучения иностранного языка; с существующими проблемами в устранении психологических барьеров иноязычного общения. Однако, интеграция российского общества в мировое информационное пространство, необходимость сотрудничества со странами Европы и всего мира в целях создания единого правового пространства, возросшая потребность в межкультурном общении, процесс создания единой системы безопасности по борьбе с международным терроризмом и организованной преступностью обуславливают необходимость повышения требований, предъявляемых к специалисту неязыковых специальностей не только в профессиональном, но и в коммуникативном плане [1, с. 47]. В связи с широким применением знаний в области международного права нельзя не обратить внимание на юристов-международников, работающих не только в Министерстве иностранных дел, различных международных организациях, но и в коммерческих структурах, специализирующихся на внешнеэкономической деятельности. В настоящее время в России насчитывается более 15 тысяч подобных организаций. Поскольку профессиональная деятельность юристов реализуется посредством общения, целесообразным оказывается владение одним-двумя и более иностранными языками.

Во-вторых, низкий базовый уровень абитуриентов. В итоге школьного обучения у учащихся выявляется разный уровень освоения иностранным языком, который в большинстве случаев не может быть определен даже как «средний». Вузом разработана система распределения студентов в различные группы по результатам вступительного тестирования [2, с. 209]. Однако этого оказывается недостаточно, поскольку требуется время для заполнения «пробелов» в знаниях путем повторения или повторного изучения и усвоения материала. Поэтому целесообразнее в учебных планах увеличить количество часов по иностранному языку, например в 1 семестре, для обзора школьной программы, уточнения и углубления знаний, введение факультативных курсов дополнительных внеурочных занятий по иностранному языку,

В-третьих, распределение часовой нагрузки [3]. Согласно утвержденному учебному плану вуза количество часов, отведенных на изучение профильных предметов, значительно превышает количество часов, предназначенных для изучения иностранного языка. Данный факт объясним направленностью образовательного учреждения. Однако, практика преподавания иностранного языка подтверждает, что в целом объем часов не только

смещен в сторону специальных предметов в ущерб языковой, но его просто недостаточно для того, чтобы уделить должное внимание всем языковым явлениям, не говоря уже об углублении в лексический аспект профессиональной направленности.

В-четвертых, отсутствие речевой иноязычной практики. Курс по дисциплине «Иностранный язык» рассчитан на 2 года по 210 часов на учебный год [3]. При доминирующей традиционной модели преподавания и построения занятий, применительно к академии можно говорить о следующем распределении часов. Во время полуторачасового занятия преподаватель говорит 45 минут, объясняя новый материал, оставшееся время отводится на устную речь учащихся. Если в группе 16 студентов, это означает, что на каждого приходится по 3 минуты речевой тренировки, а за 2 года обучения — всего 7 часов. Тогда возникает вопрос: возможно ли научить студента владению иностранным языком в течение 2 лет, всего лишь за 7 часов активной речевой практики с сокурсниками, а не с носителями языка, кроме того с перерывами на каникулы? Очевидно, что уровень владения студентами иностранным языком по окончании курса можно назвать низким. Эффективным способом ликвидации возникшей проблемы могут послужить изменения в учебном плане: увеличение общего количества часов, предоставление учащимся часов для речевой практики с носителями языка по средствам Интернета, телекоммуникационных проектов, организации встреч, собраний, конференций, прохождения практики в зарубежных странах путем обмена студентами, преподавание отдельных специальных предметов на иностранном языке.

В-пятых, отсутствие четкой взаимосвязи содержания программ по специальным дисциплинам и иностранному языку [2, с. 86]. В процессе обучения иностранный язык выступает как средство, как инструмент извлечения профессионально значимой информации из иноязычного источника. Поэтому следует говорить о необходимости отражения содержательных аспектов специальных дисциплин в материалах иностранного языка. При этом на практике, мы встречаемся со следующим противоречием: «несовпадение» их содержательных составляющих. Так, например, студентам первого года обучения достаточно трудно понять текст по криминалистике, поскольку ими еще не освоена терминология этой области на русском языке. Саму дисциплину они начинают изучать с 4 семестра. Таким образом, отсутствие знаний на родном языке осложняет процесс перевода текста из-за полисемантической иностранных слов и его понимание. И наоборот, многие специальные дисциплины изучаются на протяжении 1 и 2 годов обучения, не находя своего отражения в текстах на иностранном языке, поскольку представляют сложность в плане усвоения как быденной лексики, так и профессиональной терминологии. Вполне понятно, что результат такого обучения невысок. Кроме того, наблюдается явное расхождение языковых и профессионально значимых потребностей. Это в большей степени и понижает мотивацию

студентов в изучении иностранного языка. Рациональнее говорить о более тщательном интегрировании учебных программ по специальным предметам и иностранному языку, их содержательных составляющих, временной соотносённости. Практический опыт подтверждает, что процесс обучения будет более эффективным на основе параллельного предъявления знаний с оттенком опережения в области специальных предметов до 3–4 дней — время, которое дается студентам для переработки, осмысления и дополнительной работы с материалами. В процессе такой работы, иностранный язык может выступать не только как средство закрепления профессионально важной информации, но и источником, предоставляющим дополнительные сведения и расширяющим кругозор студента. В противном случае, при четко параллельном сочетании содержательных компонентов, в процессе чтения иностранных источников, мы можем «пошатнуть» и без того еще непрочно усвоенные конкретные профессиональные знания. Поэтому необходима опора на родной язык, для успешного освоения материала и избежания разночтений. Кроме того, без высокого уровня владения иностранным языком трудно представить работу юриста-международника, который большую часть своего времени тратит на самостоятельное изучение и подготовку документов на иностранном языке. Данные проблемы связаны с отсутствием блока тем в рабочих учебных программах, посвященных изучению правил работы и заполнению зарубежной юридической документации.

В-шестых, изучение иностранного языка только в течение первых двух лет получения профессионального образования, за которые студенты закрепляют общие знания иностранного языка, полученные в школе, и только начинают понимать необходимость иностранного языка и использовать его в своей профессиональной деятельности. На этом и прекращается изучение иностранного языка, который так им необходим. Возникает закономерный вопрос: каковы же были цели и задачи обучения иностранному языку. Поэтому и возникает острая необходимость в углубленном изучении иностранного языка (около 3 раза в неделю), в изучении языка на всех специализациях, на протяжении всех лет обучения, на всех трех уровнях получения образования: базовый (1–2 курсы), обще-профессиональный (2–3 курсы), специально-профессиональный (4–5 курсы).

Таким образом, с целью повышения эффективности организации процесса интеграции гуманитарных и профессиональных знаний целесообразным предполагается внести следующие изменения в рабочие учебные планы, а именно: увеличить количество часов по иностранному языку в 1 семестре для установления школьного уровня владения языком с уточнением усвоенных знаний; включение в рабочий учебный план тем по изучению грамматической системы иностранного языка с целью изменения восприятия иностранного языка не как безгранично сложного явления, а имеющего вполне четкие грамматические границы (1 семестр); увеличить общий объем

часов по иностранному языку за счет преподавания на иностранном языке одного-двух специальных предметов и включить в него часы для прохождения студентами речевой практики с носителями языка; внедрять и организовывать факультативные курсы и дополнительные занятия с целью снятия у студентов психологических барьеров при иноязычном общении; детально разработать и согласовать содержание рабочих учебных программ по специальным дисциплинам и иностранному языку: выделить тематические блоки и предъявлять учебный материал с незначительным временным опережением профессионально значимого с целью закрепления и дополнения средствами иностранного языка.

Кроме того, проведенное исследование по проблеме организации процесса интеграции профессиональных и гуманитарных знаний у студентов юридических специальностей позволило нам сформулировать четыре основных подхода к организации процесса интеграции в целях повышения качества получаемого профессионального юридического образования. Данные подходы могут применяться как отдельно друг от друга, так и в совокупности.

Первый подход предполагает осуществление процесса интеграции на уровне содержания дисциплин. Содержание разных учебных дисциплин специального блока (то есть в области профессиональной подготовки) объединяется с содержанием других дисциплин из этого же блока или с содержанием дисциплин общегуманитарного блока. Результатом этого подхода являются: рождение новых интегрированных предметов, рассматривающих глубокие связи между явлениями, проведение бинарных уроков по отдельным темам, а также организация спецкурсов и внеаудиторных занятий с целью построения четкой системы знаний.

Второй подход заключается в изучении всех дисциплин, как общегуманитарного, так и профессионального блоков, предусмотренных рабочим учебным планом для каждой конкретной юридической специальности в творческо-развивающей парадигме. Такая интеграция по методу опирается на составление структурно-логической схемы учебного процесса, в основе которой лежит определение четкого места каждой дисциплины на том или ином уровне получения профессионального юридического образования.

В рамках третьего подхода процесс интеграции осуществляется внутри уже существующей учебной дисциплины и заключается в объединении блоков материала из разных разделов в единый курс. Таким образом, происходит переконструирование имеющегося курса на основе одного интегрирующего стержня, вокруг которого устанавливаются концентрические круги, т.е. блоки материала. Такой способ реализации процесса интеграции является перспективным средством для совершенствования учебного процесса, и соответственно повышения качества получаемой профессиональной подготовки.

Четвертый подход ориентирует процесс реализации интеграции профессиональной и гуманитарной подго-

товки у студентов юридических вузов на: 1) использование компьютерных технологий в ходе получения профессиональных знаний (интеграция по технологии), предоставляющая возможность как повторять знания ранее изученных дисциплин, так и находить новые знания по средствам Интернет; 2) выработку общих для всех педагогов способов коммуникативного общения с обучающимися на занятиях.

Литература

1. Гожиков В.Я. Организационно-педагогические условия совершенствования гуманитарной подготовки будущих специалистов в высшей военной школе России: Монография. — М.: ВУ, 2009. — 444 с.
2. Ольгинская И.Г. Обучение иностранным языкам в вузе МВД России: Сборник трудов / И.Г. Ольгинская, — Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2007. — 246 с.
3. Рабочий учебный план. Специальность — Юриспруденция. Специализация — уголовно-правовая.

Таким образом, данное исследование позволило нам определить уровни интеграции: 1 — теоретический, реализующийся в учебных рабочих планах; 2 — учебный, предполагающий интеграцию на уровнях: конкретного учебного предмета, учебного материала, процесса обучения; 3 — личностный уровень, осуществляющийся на уровне осознания необходимости формирования способности к интенсивной познавательной деятельности.

Культура мышления и культура речи как определяющие факторы формирования лингвистической компетентности студентов

Пискунова Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Дмитровградский институт технологии, управления и дизайна (филиал)
Ульяновского государственного технического университета

В условиях обучения в неязыковом вузе дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Риторика» составляют основу для развития и совершенствования культуры мышления и культуры речи студентов. В свою очередь и культура речи, и культура мышления непосредственно являются основополагающими факторами формирования лингвистической компетентности (понимаемой нами как системное качество личности). Понятия «культура речи», «культура мышления», «лингвистическая компетентность» — это нетождественные категории, но очень близкие и взаимообусловленные, на наш взгляд, по своей сущности, независимо от авторских позиций их трактовки.

Так, «Культура языка — это в конечном счете культура мысли», — пишет Д. Э. Розенталь [6, 5]. В. А. Гречко отмечает, что «Язык — совершенное орудие общения и выражения мысли; его степень развитости и совершенства обусловлена соответствующим состоянием общества, степенью, в свою очередь, развитости мышления. ...Язык совершенен по отношению к степени развитости соответствующего ему состояния общества и мышления, которые он обслуживает; язык является «снятым» выражением этого состояния [2, 110].

Когнитивный аспект формирования лингвистической компетентности студентов определяется предметными знаниями, умениями по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Риторика» и практическими умениями и навыками коммуникации обучающихся, т.е. он включает умения и навыки речевого общения, необходимые в процессе социальной деятельности и личной жизни, осво-

енные личностью как наиболее эффективные и обусловленные ценностным отношением к речевому общению, ценностными ориентациями, личностными качествами, определяющими позиции и направленность студента как личности, субъекта деятельности, а также мотивационно-целевыми образованиями.

П.С. Гуревич говорит о том, что «Мышление как процесс требует определенной культуры. Стройность мысли — залог её глубины. Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью личности. Термин охватывает различные виды деятельности (творчество, интеллектуальные упражнения, решение проблем)» [3, 136—137]. Таким образом, можно сказать, что когнитивный аспект формирования лингвистической компетентности студентов связан с общей гуманитарной культурой личности студента.

По словам В.И. Аннушкина, «риторика является искусством мыслить. Обучение речи в риторике всегда предполагало одновременное обучение мыслить (и мыслить нравственно), формировать мировоззрение, получать знания и выражать свою жизненную позицию в слове. Отсюда особая серьезность риторики как реального мыслеречевого творчества, выражающего позицию каждого человека в жизни» [1].

Как считают Мурашов А.А. и Русецкий В.Ф., «преподавание культуры речи нужно нацелить на активный интеллектуальный поиск, способствуя этим интенсивности и культуре мышления. Важно объяснить: качество мышления зависит от качества речи; речевое поведение чело-

века — отражение характеристик его восприятия и переосмысления мира. Согласимся: наша речь не только отражение мышления, но и само мышление — в слове, в паузах между словами, в характере интонации, в постановке логических ударений» [5].

Таким образом, обучение русскому языку, культуре речи (имеется в виду научная дисциплина «Культура речи») и риторике должно опираться одновременно и на культуру мышления, и на культуру речи (личностное качество) и предполагать в результате более высокий уровень речевого мастерства говорящего. В связи с этим можно отметить, что знания и умения в области риторики представляют собой как теоретическую, так и практическую основу формирования лингвистической компетентности студентов любого вуза.

В своих исследованиях мы придерживаемся следующего авторского определения лингвистической компетентности: лингвистическая компетентность — это системное качество личности, интегрирующее в себе личностные коммуникативные качества, знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями и средствами, культурой общения как в социальной жизни, так и в профессиональной сфере, осознание личностью своих потребностей, ценностных ориентаций и мотивов личностной коммуникации и её развития.

В когнитивной психологии выделяют и противопоставляют два вида знаний: знания декларативные (знания, проявляющиеся на уровне вербального описания) и знания процедурные (знания, проявляющиеся на уровне реального действия [7]). Именно уровень владения знаниями определяет когнитивную стратегию подготовки студента. Когнитивная стратегия строится не только на учете собственно лингвистической подготовки студента, но и на использовании данных, которые характеризуют его мыслительную деятельность в ходе решения практических задач, связанных с предметным обучением. Так, когнитивный подход Т.С. Табаченко связывает прежде всего с умениями выполнять когнитивные (мыслительные) операции: сравнение, (сличение, сопоставление, помещение в различные условия, замещение), мысленное расчленение целостной структуры объекта на составные элементы (анализ), мысленное воссоединение элементов в целостную структуру (синтез), абстракция и обобщение, конкретизация, являющаяся обратной операцией по отношению к абстрагирующему обобщению. В состав каждой операции входят конкретные когнитивные действия, которые характеризуют операционный состав познавательных процессов. Когнитивные действия формируют так называемые когниции — совокупность видов познавательной деятельности: знание, сознание, мышление, представление, творчество, разработка планов и стратегий, размышление, логический вывод, решение проблем, классифицирование, соотношение, восприятие, мысленные образы (воображение), внимание, узнавание [10, 100].

Развитие и совершенствование названных мыслительных операций в процессе изучения дисциплин «Рус-

ский язык и культура речи», «Риторика» у студентов позволяет развить у них индивидуальный когнитивный стиль, который затем будет определять стиль речевого поведения, и, следовательно, играть определяющую роль в формировании лингвистической компетентности. Когнитивный стиль (понятие, введенное Р. Гарднером [11]) — это устойчивые способы приема и переработки информации, проявляющиеся в индивидуальной специфике организации познавательных процессов, влияющие на все уровни ментальной иерархии, включая личностные особенности [4, 505].

Когнитивный стиль, отражая различные аспекты функционирования познавательной сферы, является стабильной универсальной характеристикой способов взаимодействия человека с информацией. Постоянная тренировка мыслительных действий формирует систему интеллектуальных универсалий (умственных действий): гибкость и широту мышления, умение ориентироваться в потоке информации; умение выбирать стратегию собственного интеллектуального развития; умение организовывать собственную интеллектуальную деятельность (её осознание и анализ), предвидение результатов, самоконтроль и самооценку [9, 26]. Следовательно, система интеллектуальных универсалий будет определять и уровень сформированности лингвистической компетентности.

В современных исследованиях наблюдается более расширенное толкование феномена «интеллект», при этом его содержание начинает выходить за рамки только когнитивной сферы. Говард Гарднер определяет интеллект в терминах многочисленных способностей, каждая из которых является важной для достижения адекватности и успешности в определенной сфере жизнедеятельности. Ценность каждого компонента интеллекта определяется конкретными общественными нормативами, которые поощряют или не поощряют развитие следующих интеллектуальных способностей: лингвистических; логико-математических; пространственных (ориентация в пространстве на основе психических образов); музыкальных; телесно-кинестетических; интер— (или меж—) личностных (понимание других); интраличностных (понимание себя). Эти семь интеллектуальных компонентов, согласно Г. Гарднеру, отражают все аспекты человеческого потенциала, обеспечивая адаптацию и развитие, причем помещенные в культурный контекст они выявляют общественные установки [4, 156].

В связи с этим можно сказать, что, будучи дисциплиной прагматической, культура речи обращена не только к системе языка, но и к взаимоотношениям «язык — человек» и их оптимальному построению. «Речь — это человек в целом. Каждое высказывание и фактически, и в сознании воспринимающего представляет собой раскрытие всего опыта и характера, намерений и чувств человека» [8, 7— 8].

Таким образом, культура речи — это не только наука, но и качество личности, что выражается в умении использовать все возможности и средства литературного языка

для наиболее эффективного речевого общения, т. е. это и социолингвистическая характеристика человека.

Итак, культура речи, культура мышления и лингвистическая компетентность — понятия взаимообусловленные. Основой процесса формирования лингвистической компетентности при когнитивном подходе становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие индивидуальных, личностных способностей студентов. В Государственных образовательных стандартах зафиксировано требование к формированию у студентов таких умений, как целеполагание, планирование, конструирование, структурирование учебной деятельности, поэтому когнитивные операциональные действия, на которых осно-

вываются интеллектуальные, креативные и речевые способности студентов, необходимо развивать на протяжении всего периода обучения в вузе. Применение такого подхода позволяет научить студентов ориентироваться в быстро меняющихся условиях, гибко подходить к решению важных вопросов, оперативно менять стиль речевого поведения в зависимости от ситуации, а также оптимально обеспечить социальную адаптацию и эффективный личностный рост.

В заключение отметим, что процесс обучения в вузе должен быть направлен на развитие студента как целостной языковой личности, обладающей культурой речи, культурой мышления и, следовательно, инициативно-творческим уровнем лингвистической компетентности.

Литература

1. Аннушкин, В.И. Искусство мыслить и говорить. Риторика и культура речи [Текст]/В. И. Аннушкин// Спор-площадка. Православный образовательный журнал «Виноград»; [www. portal-slovo.ru./vinograd/](http://www.portal-slovo.ru/vinograd/) 06.11.2008.
2. Гречко, В.А. Теория языкознания: Учебн. пособие [Текст]/ В.А.Гречко. — М.: Высш.шк., 2003. — 375с.
3. Гуревич, П.С. Психология и педагогика. Учебник для вузов [Текст]/ П.С. Гуревич. — М.: Проект, 2004. — 352с.
4. Либин, А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст]/ А. В. Либин. — М.: Смысл; «Академия», 2004. — 527с.
5. Мурашов, А.А., Русецкий, В.Ф. Культура русской речи. Учебное пособие для 10 — 11 классов гуманитарного профиля [Текст]/ А. А. Мурашов, В. Ф. Русецкий. — М.: Просвещение, 2005.
6. Розенталь, Д. Э. Культура речи [Текст]/ Д. Э. Розенталь. — М.: МГУ, 1964.
7. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология [Текст]/ Р. Л. Солсо. — Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — с. 546.
8. Сопер, Поль Л. Основы искусства речи [Текст]/ Л. Поль Сопер. — М.: Изд-во агентства Яхтсмен, 1995.
9. Суртаева, Н.Н., Егорова, Г.И., Падерина, Н.А. Интеллектуальная компетентность при подготовке специалиста в вузе. [Текст]/ Н. Н. Суртаева. — СПб., 2003. — с. 26.
10. Табаченко, Т.С. Реализация процессуально-когнитивного подхода в профессиональном образовании студентов-филологов [Текст]/ Т.С. Табаченко //Русский язык в школе. — 2007. — №4. — С.100.
11. Gardner R.W. (1953) Cognitive style in categorizing behavior//Journal of Personality, 22. — P. 214—233.

Педагогический потенциал иноязычного образования в процессе формирования читательской компетентности студентов вуза

Плетяго Т.Ю., ст.преподаватель
Тюменский государственный университет

Современные образовательные тенденции характеризуются поликультурностью и информатизацией социокультурного пространства. Читательская компетентность, определяемая в нашем исследовании, как интегральная характеристика личностных качеств, совокупность знаний и умений, определяющих готовность и способность к актуализации и обогащению личностного и профессионального опыта в процессе восприятия, интерпретации, понимания и личностного осмысления текста на основе владения стратегиями эффективного поиска, отбора и организации информации, оперирования различными социокультурными кодами; становится фактором личного и профессионального успеха будущего специалиста, условием его эффективного обучения «в течение

всей жизни». Между тем, практика показывает, что студенты вузов внутренне не готовы соответствовать требованиям, предъявляемым к ним обществом, испытывают трудности в плане оперирования большими объемами информации, сочетания различных способов ее организации, понимания и оценивания сложных текстов, перекодирования информации с одного языка культуры на другой. Очевидно, что выше обозначенные проблемы могут найти свое решение в рамках компетентностного подхода, обеспечивающего формирование компетентностей у студента как интегральных личностных качеств [1]. Приобретаемый качественно новый опыт по своему содержанию и структуре носит синтезированный и интегративный характер, поскольку он является не столько ре-

результатом готовых знаний и умений, сколько продуктом собственного творчества. Происходит не просто «наращивание объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности [2].

Большим педагогическим потенциалом, направленным на формирование читательской компетентности в вузе, обладает иноязычное образование, которое в современный период рассматривается многими учеными как соизучение языков и культур [Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.В. Сафонова и др.]. Многоаспектность иноязычного образования рассматривается сегодня как 1) ценность, 2) процесс, 3) результат [3, с. 5]. В своем исследовании мы соотносим данные аспекты с образовательным (результат), познавательным (процесс) и воспитательным (ценность) потенциалом иноязычного образования. В связи с этим в методике обучения иностранным языкам в настоящий период провозглашается необходимость формирования бикультурной (билингвальной) личности, которая и составляет основу образовательного потенциала иноязычного образования. Р.П. Мильдруд определяет бикультурную личность как личность, «существующую одновременно в двух культурных пространствах, умеющую воспринимать мир одновременно с двух различных точек зрения» [4].

Познавательный потенциал языкового образования заключается в том, что извлекаемые значения, по А.А. Леонтьеву, в процессе чтения, являются когнитивными (познавательными) единицами, формирующими образ мира [5, с. 225]. Напомним, что по А.А. Леонтьеву, образ мира задает ориентировочную основу для эффективной деятельности, и «усвоение нового языка есть переход на новый образ мира» [там же]. Мы полагаем, что новая ориентировочная основа строится за счет формируемой в процессе изучения иностранного языка интегративной когнитивной сферы. В связи с этим Е.Ю. Савин справедливо отмечает, что «опыт субъекта содержит не только особым способом организованную относительно данной предметной области базу знаний, но и совокупность способов, операций, с помощью которых это знание используется для решения конкретных задач [6, с. 42]. Другими словами, опыт читателя в процессе межкультурной коммуникации обогащается не только декларативными (знания о мире), но и процедурными (как этот мир конструируется в сознании читателя) знаниями.

Для нашего исследования применительно к формированию читательской компетентности студента важным выводом из анализа подходов к иноязычному образованию является то, что изучение иностранного языка способствует не только формированию когнитивной сферы, характерной для носителей иностранного языка, но и обогащению когнитивной сферы родного языка. Формируется интегративная когнитивная сфера бикультурной личности, благодаря которой расширяется поле для смысло- и мыследеятельности в процессе чтения, задаются новые векторы развития и совершенствования читательской компетентности студента вуза.

Рассмотрение языка и культуры как содержание и результат иноязычного образования становится основой для утверждения межкультурной парадигмы. Сущность межкультурной коммуникации заключается в признании диалога культур как основы для равноценного общения между представителями разных культур. В связи с этим, И.И. Халеева отмечает, что в процессе межкультурной коммуникации происходит формирование «особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации...» [7, с. 33].

Исследование механизма формирования «особой перцептивной способности», «иного способа осмысления информации» в процессе межкультурной коммуникации, позволили нам обратиться к понятию когнитивного стиля, который рассматривается как индивидуально-обусловленный способ познания действительности, переработки информации, ее восприятия и анализа [8, с. 38]. Необходимо отметить, что в современной педагогике на основе стилевого подхода разрабатываются и научно обосновываются «стили учения», «коммуникативные стили», «познавательные стили» и т.д., которые отражают идею индивидуализации и дифференциации обучения. Однако, на наш взгляд, этим не ограничивается педагогический потенциал и возможности стилевого подхода, которые заключаются в создании полистилевого репертуара личности. В связи с этим, справедливым представляется предостережение М.А. Холодной об опасности формирования «человека в футляре», действующего в рамках заданного мировидения, не способного выйти за рамки предпочитаемого им когнитивного стиля. По мнению ученого, формирование полистилевого репертуара личности требует не только той образовательной среды, которая соответствует наличному стилю, но и ту среду, которая предназначена для развития недостающих стилей [8, с. 350]. Одним из вариантов такой среды является межкультурная коммуникация как основа для диалога культур. Можно предположить, что полистилевой репертуар позволит студенту задействовать сложные стратегии, оперирование которыми способствует тому, что чтение, интерпретация и понимание осуществляются быстрее и оптимальнее.

На основе стилевого подхода, разработанного М.А. Холодной, попытаемся выделить те полюса когнитивных стилей, которые будут предпочтительны в условиях межкультурной коммуникации, а значит и необходимы для чтения иноязычных текстов. В связи с этим необходимо отметить, что Е.Ф. Тарасов определял два способа восприятия чужой культуры: поиск «эквивалентного» образа своей культуры и поиск различий в образах своей и чужой культуры и рефлексии над ними. В первом случае, происходит «манипулирование старым знанием», а во втором, выработка новых знаний [9]. На наш взгляд, на основе манипулирования старым знанием, «прикидывания» образа своей культуры на иноязычную и происходит столкновение культур, как отторжение и непонимание другого мира. Выработка нового знания, рефлексия над разли-

чиями родной и иноязычной культуры становятся основой для диалога культур на основе взаимопонимания, толерантности и эмпатии. Очевидно, что в первом случае речь идет о том, что читатель ограничивается оперированием когнитивных стилей, заданных рамками своей культуры. Во втором случае, в процессе постижения чужой культуры формируются когнитивные стили, более эффективные для межкультурной коммуникации, которые, в свою очередь, значительно обогащают стилиевой репертуар личности в процессе чтения на родном языке.

Когнитивный стиль полнезависимость/ полнезависимость (ПЗ/ПНЗ)

Предпочтение ПЗ подразумевает, что человек действует в рамках поля, заданного различными обстоятельствами, в частности культурой. Сформированный образ родной культуры задает ограниченное количество векторов познания. Человеку сложно выйти за пределы поля, найти различия, реорганизовать его в связи со сложившимися обстоятельствами. Нам представляется справедливым замечание Д.Б. Гудкова о том, что каждая культура может обладать собственными, отличными от других границами «поля» интерпретации текста, то восприятие текста, которое санкционируется одной культурой, оказывается неприемлемым для другой [10, с. 240]. Для успешной межкультурной коммуникации эффективен, на наш взгляд, другой полюс этого когнитивного стиля — полнезависимость. Представители этого стиля способны преодолевать ограниченность заданного поля, организовывать его соответственно обстоятельствам. Для нашего исследования важным является то, что данный стиль влияет на работу с текстом. М.А. Холодная отмечает, что ПНЗ представители при работе с текстом способны действовать сверх буквального содержания текста, осуществлять гипотетико-дедуктивный подход к его смысловой обработке [8, с. 53]. ПНЗ студенты способны:

- понимать текст при предъявлении его в виде разрозненных фрагментов;
- воспринимать текст аналитически;
- опираться на знания, выводимые как из содержания текста, так и непосредственно из своего опыта;
- осуществлять разноплановые интерпретации на основе содержания текста и своего опыта.

Таким образом, в процессе межкультурной коммуникации, чтения иноязычного текста формируется ПНЗ когнитивный стиль, который может обогатить стилиевой репертуар студента и в процесс чтения на родном языке, тем самым способствовать совершенствованию его читательской компетентности.

Когнитивный стиль толерантность к нереалистическому опыту.

В рамках данного когнитивного стиля нетолерантные представители не принимают познавательный опыт,

чуждый их устоявшимся представлениям, оценивают ситуацию только в рамках известного и привычного. Толерантные представители способны принимать ситуацию, имеющую расхождения от нормативных представлений. «Их познавательные образы «открыты» любой необычной информации» [8, с. 239]. Очевидно, что в процессе межкультурной коммуникации, организованной на основе диалога культур, более приемлемым является такой полюс этого когнитивного стиля как толерантность к нереалистическому опыту. Информационная открытость способствует обогащению межкультурного опыта, что создает условия для расширения социокультурного контекста. Для развития читательской компетентности становится важным формирование такого качества как «открытая познавательная позиция» [8, с. 240]. Толерантные представители способны:

- проявлять информационную гибкость;
- проявлять открытую познавательную позицию;
- понимать и оценивать концептуальную информацию текста.

Конкретная/абстрактная концептуализация

Для представителей конкретной концептуализации характерна недостаточная дифференциация и интеграция понятий. Для них типичны: «склонность к чернотному мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетерпимость к неопределенности, стереотипность решений, ситуативный характер поведения, меньшая способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций и т. д.» [8, с. 83]. Для представителей абстрактной концептуализации соответственно характерна значительная дифференциация и интеграция понятий. Характеристиками этих представителей являются: гибкость и креативность. В процессе межкультурного обучения происходит формирование иноязычной концептуальной картины мира на основе конкретизации и концептуализации иноязычных концептов, что вряд ли было бы возможно без привлечения такого полюса данного когнитивного стиля как абстрактная концептуализация. М.А. Холодная отмечает, что для данных представителей характерна открытость ума, которая проявляется «в учете непредвиденных обстоятельств, порождении множества альтернативных интерпретационных схем, толерантности к необычным и новым аспектам происходящего» [8, с. 85]. Это, в свою очередь, оказывает значительное влияние на процессы понимания и интерпретации. Кроме этого, исследователь отмечает, что предпочтение данного полюса способствует расширению семантических контекстов, что является важным для читательской компетентности. Представители с абстрактной концептуализацией:

- способны опираться на широкий ассоциативный ряд;
- способны опираться на семантический контекст понятий, который характеризуется сложными семантическими связями и признаками.

Конвергентность/дивергентность

Конвергентный когнитивный стиль подразумевает узкий, однонаправленный способ мышления, тогда как у представителя дивергентного когнитивного стиля преобладают открытые, ассоциативные способы мышления. Представители дивергентного когнитивного полюса:

- способны осуществлять понимание текста, характеризующееся оригинальностью;
- способны в простом видеть сложное, а сложное в простом.

Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность

В условиях неопределенности, необходимости осуществления выбора на основе множественности альтернатив импульсивные представители склонны к выбору гипотезы без анализа всех возможных альтернатив. Рефлексивные представители склонны к медленному, тщательному анализу всех представленных возможностей. Мы полагаем, что в процессе межкультурного обучения более предпочтителен рефлексивный когнитивный стиль, поскольку на его основе происходит более объемный и тщательный анализ информации. Предпочтение данного полюса свидетельствует, по мнению М.А. Холодной, об интеллектуальной зрелости личности (8, с. 241). Представители рефлексивного когнитивного полюса:

- способны к медленному, вдумчивому чтению;
- способны осуществлять отбор существенной информации текста от несущественной.

Когнитивные стили в силу своей мобильности могут специализироваться в зависимости от особенностей деятельности. Мы предположили, что в процессе межкультурной коммуникации, особенностью которой является приоритет диалога культур, паритетные отношения между представителями разных культур, может отдаваться предпочтение к использованию следующих полюсов когнитивных стилей: полнезависимость (как открытая познавательная позиция); толерантность к нереалистическому опыту (способность принимать другую точку зрения); абстрактная концептуализация (расширение семантических контекстов); дивергентность (владение открытыми, ас-

социативными способами мышления); рефлексивность (способность к детализированному анализу информации).

Использование более предпочтительных для межкультурной коммуникации когнитивных стилей способствует расширению стилевого репертуара личности, что приводит к совершенствованию читательской компетентности.

Воспитательный потенциал иноязычного образования заключается в том, что обучение иноязычному общению является процессом формирования ценностного отношения к ИЯ как феномену национальной и общечеловеческой культуры, что в свою очередь, способствует формированию представлений о единых, общечеловеческих, нравственных нормах и ценностях. Постижение общечеловеческих норм и ценностей позволит создать гуманное отношение к «значимым другим Я». От непосредственного проявления толерантности к представителям другой культуры возможен переход к опосредованным моральным нормам — актам соучастия и участия в современной межкультурной коммуникации.

В межкультурной коммуникации как в диалоге культур предусматривается и приобщение к ценностям мировой культуры, расширение системы ценностных ориентаций в поликультурном мире. Иногда ценности иноязычной культуры слабо выражены в родной культуре. Такие ценности иноязычной культуры, можно назвать «ценностными лакунами», которые устраняются, а ценности присваиваются личностью благодаря более тщательному анализу и пониманию сходств и различий родной и иноязычной культуры.

Понимание текста всегда сопряжено с актуализацией имеющихся и формированием новых ценностей. Результатом такой работы является создание личностно-значимого смысла как индивидуальной ценности личности. Таким образом, сам текст становится фундаментом и инструментом для формирования ценностей, поскольку он характеризуется ценностно-смысловой насыщенностью.

В процессе погружения в межкультурную коммуникацию развиваются следующие личностные качества, необходимые для формирования читательской компетентности: избирательность, осмысленность восприятия, прогнозирование, эмпатия, толерантность.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. — Москва, 2008. — 254 с.
3. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. Ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с.
4. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. 160 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики М., 1997. 287 с.
6. Савин Е.Ю. Понимание как форма познавательной активности субъекта: (Опыт субъекта в понимании). — Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1996. 80 с.

7. И.И. Халеева. «Лингвауни»-вклад в культуру мира//Лингвауни:Третья международная конференция ЮНЕСКО. — М., 2000.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с.
9. А.А. Залевская Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию. Языковое сознание и образ мира. Сборник статей/отв.ред. Н.В.Уфимцева. — М., 2000. 320 с.
10. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 288 с.

Логическая информация как основа эффективности обучения студентов

Русинова Л.П., кандидат педагогических наук, доцент; Непомнящая Н.Н., доцент

Сарапульский политехнический институт (филиал) Ижевского государственного технического университета

С развитием наукоемких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития. Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества.

Педагоги высшей школы должны понимать важность поставленной перед ними задачи — обучение и формирование в этом процессе компетентностного мировоззрения будущих специалистов. Это выдвигает особые требования к методологии изложения учебного материала с применением логической информации.

Рассматриваемый в статье метод обучения относится к типу, который современные исследователи характеризуют, как объяснительно-иллюстративное обучение. Основная цель такого вида обучения — это передача-усвоение знаний и применение их на практике.

Преподаватель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов, а также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач. Именно данный вид обучения основывается на цензе — сформированного навыка использования информации для решения практических задач, и он единственный, который содержит все три признака самоорганизующейся системы. Система должна быть открытой, диссипативной или нелинейной.

Открытость — это возможность применения в любых областях знания. Диссипативность дает возможность повторения принципа решения задач в практических областях на все новых и новых уровнях. Нелинейность заключается в развитии навыка решения с примитивного уровня до сложного уровня задач.

Для эффективности обучения логическая информация должна участвовать в процессе самообразования активного сознания обучаемого и тем самым формировать компетентностное мировоззрение.

Чтобы включить студента в учебный процесс необходимо скоординировать этот процесс и вместе с ним процесс индивидуального развития студента, что и является психологической целью.

Педагогические задачи (в процессе деятельности) появляются в результате конкретизации цели. Они ука-

зывают на действия, которые необходимо осуществить, чтобы достичь цели. При этом действия могут быть ориентированы либо на получение результата, либо на получение продукта. Различие между результатом и продуктом состоит в том, что первый указывает на содержание действия, а второй — на его смысл. Другими словами, при определении результата мы должны ответить на вопрос о том, что сделано, а при определении продукта ответить на вопрос о том, для чего это сделано. Эти два типа действий осуществляются в ходе деятельности как бы параллельно.

Представим модель управления знаниями в рамках мотивационной теории для понимания значимости приобретения профессионализма в процессе когнитивного обучения с учетом закона логического отражения информации (рисунок 1) [2].

Когнитивный процесс обучения начинается на экзистенциальном уровне с восприятия информации и имеет два медиатора — знак и слово. Выстраивается логическая цепь первого этапа (рисунок 2).

Восприятие информации объектом — форма опосредованного, коммуникативного действия системы субъект — объект (Со-Я). Для развития отношений необходимо оперативное запоминание информации в виде действия, которое через слово помогает объекту формировать самосознание.

Образуется переход к рефлексивному уровню, который имеет два медиатора — смысл и символ. Опосредованный анализ информации самосознания в β-уровне активного сознания, через смысл (Я-Ты), помогает в предметной деятельности, которая сознательно (Я-другое Я) выразится в рефлексивном решении поставленной задачи или проблемы. Опосредованное запоминание возрастающего уровня информации, в виде символов, пройденных четырех этапов, отразится в долговременной памяти и через чувства объекта помогает в дальнейшем развитии активного сознания обучаемого в виде поступка (свободное Я) медиатор-чувства.

Начинается духовный уровень Я — развития посредством медиаторов: чувства, мысль, воля. Через поступок формируется личность (сверх-Я). Личность обладает духовным зрением через понимание информации и готова к деяниям [1].

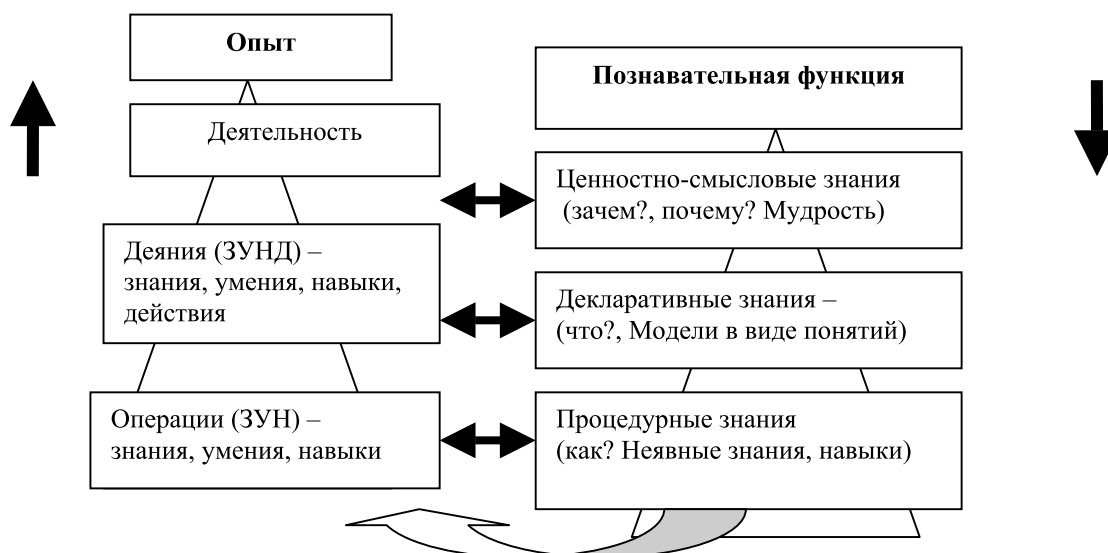


Рис. 1. Модель управления знаниями в процессе обучения и деятельности

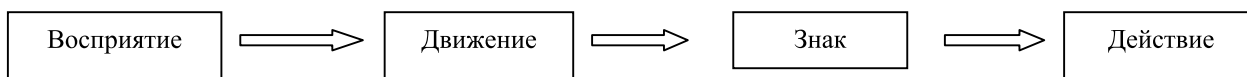


Рис. 2. Логическая цепочка обучения

Реализация психологических целей происходит через выполнения педагогических задач (рисунок 3). Здесь медиаторы логической информации выступают как средство развития индивидуума и социума.

Знак является компонентом деятельности студента, средством его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей. Знаками его деятельности

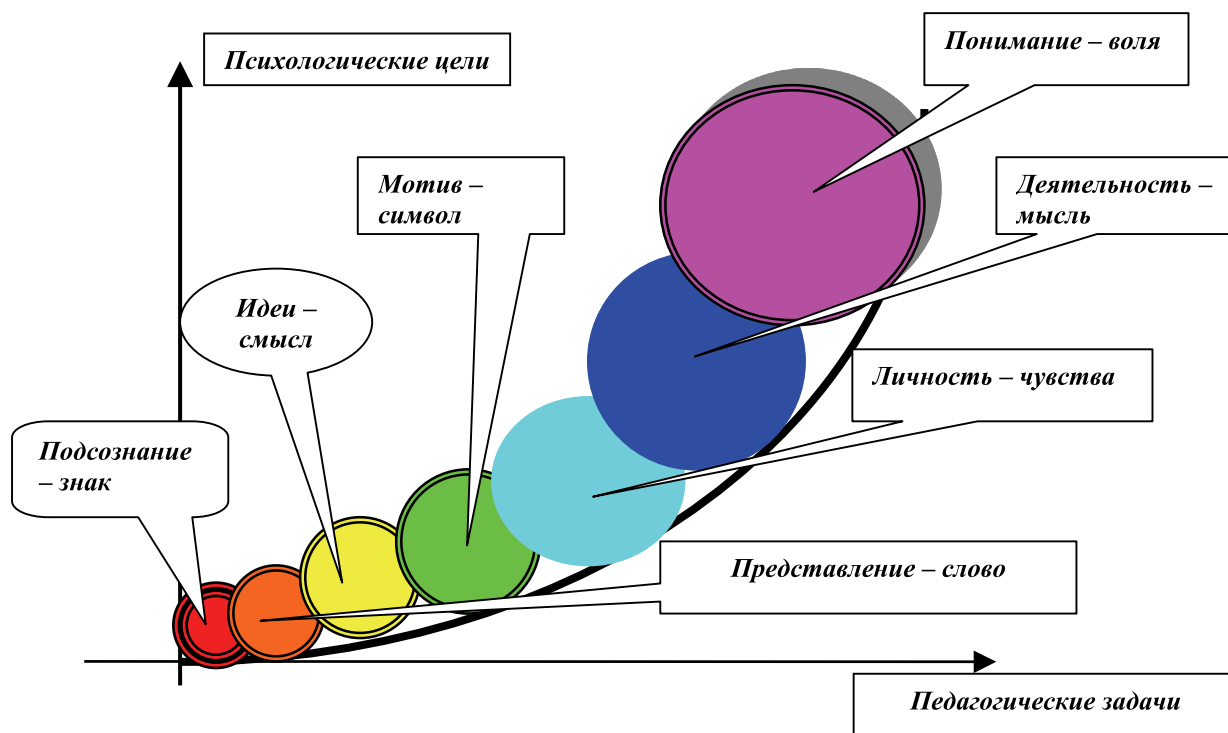


Рис. 3. Модель обучения «от подсознания до понимания»

Таблица 1

Формирование компетентностного мировоззрения обучаемого

Категории	Педагогические функции	Медиаторы — посредники системы опорной логической информации
Подсознание	Педагогическое воздействие — ЛИ по определенным каналам проникает в сферу бессознательных процессов, приводя к образованию устойчивых навыков восприятия информации	Знак — через действие приводит к эффективному восприятию логической информации
Коммуникация	Методы и средства организации внутригруппового взаимодействия, направленного на решение учебно-воспитательных задач	Слово — предполагает изменение текущего взаимодействия в студенческом коллективе. ЛИ оперативно запоминается → Знания
Переживание	Обусловлена спецификой вуза, поддержка психического здоровья, психологической атмосферы	Смысл — через предметную деятельность позволяет анализировать логическую информацию
Мотив	Учет связи педагогического процесса и изменений направленности личности студента. Учет возникновения смыслообразующих структур, определяющих успешность процессов развития личности	Символ — решение поставленных задач, проблем, доказательство гипотез → Умения, как смыслообразующие структуры — первичные навыки — ЗУН — «Как делать?»
Личность	Создание особой воспитательной среды, моделирующую среду социальных институтов и ценностей, к реализации которых требуется подготовить студентов	Чувства — закрепление ЗУН в долговременной памяти при решении типовых задач и задач повышенной сложности — синтез ЛИ — «Что делать?»
Деятельность	Направленность образования на достижение действенности знаний, оперирование ими, сформированности умений и навыков	Мысль — сознательное оперирование достигнутыми знаниями, умениями, навыками в деятельности
Понимание	Педагогический процесс оказывает влияние на формирование сознания. Знание — понимание, сохранение и сознательное оперирование фактами науки	Воля-понимание — «Почему так надо делать?» Мудрость, самоопределение. Знания студентов должны приобретать порядок, стройность, логическую соподчиненность

будут язык, цифры, рисунки, схемы.

Слово является основной структурно-семантической единицей языка и речи для наименования предметов, процессов, свойств.

Смысл выражает отношение субъекта к явлениям объективной действительности.

Символ здесь является опорным сигналом информации.

Чувства, мысль, воля — это медиаторы духовного потенциал развития объекта обучения (студента). Они требуют особого внимания при разработке методологии обучения.

Чувства рассматриваются как устойчивые эмоциональные отношения студента к явлениям действительности, отражающие значения этих явлений, в связи с его потребностями и мотивами.

Мысль, независимо от истинности или ложности проявляет себя в слове, в образе, в действии, в поступке, но при всем при этом в чем-то таинственном, неуловимом.

Под волей подразумевается способность студента действовать в направлении сознательно поставленной учебной цели, преодолевая препятствия.

На рисунке 4 представлена схема процесса мыслительной деятельности и процесса решения задач в процессе обучения.

Распределим алгоритмы системы опорной логической информации на четыре этапа процесса обучения: знания — умения — навыки — действия (ЗУНД) [3].

На 1 этапе знаний целью преподавателя является изложить информацию, показать и увязать с параллельно изучаемыми предметами, объяснить так, чтобы студент услышал, воспринял, понял и запомнил. Узнавание и воспроизведение логической информации от первого до второго уровня развития.

На 2 этапе — провести закрепление учебной информации, организовать самоподготовку и тренировочные действия для приобретения умений, так, чтобы студент приобрел опыт самостоятельных тренировочных действий: умел анализировать информацию, обобщать, решать типовые задачи. Формируется третий и четвертый уровень компетентностного мировоззрения.

Третий этап состоит из того, чтобы научить выполнять действия (операции) по методике (программе, алгоритму), которые рассматривались при обучении. Условия выполнения новые, более сложные, с тем, чтобы студент при-

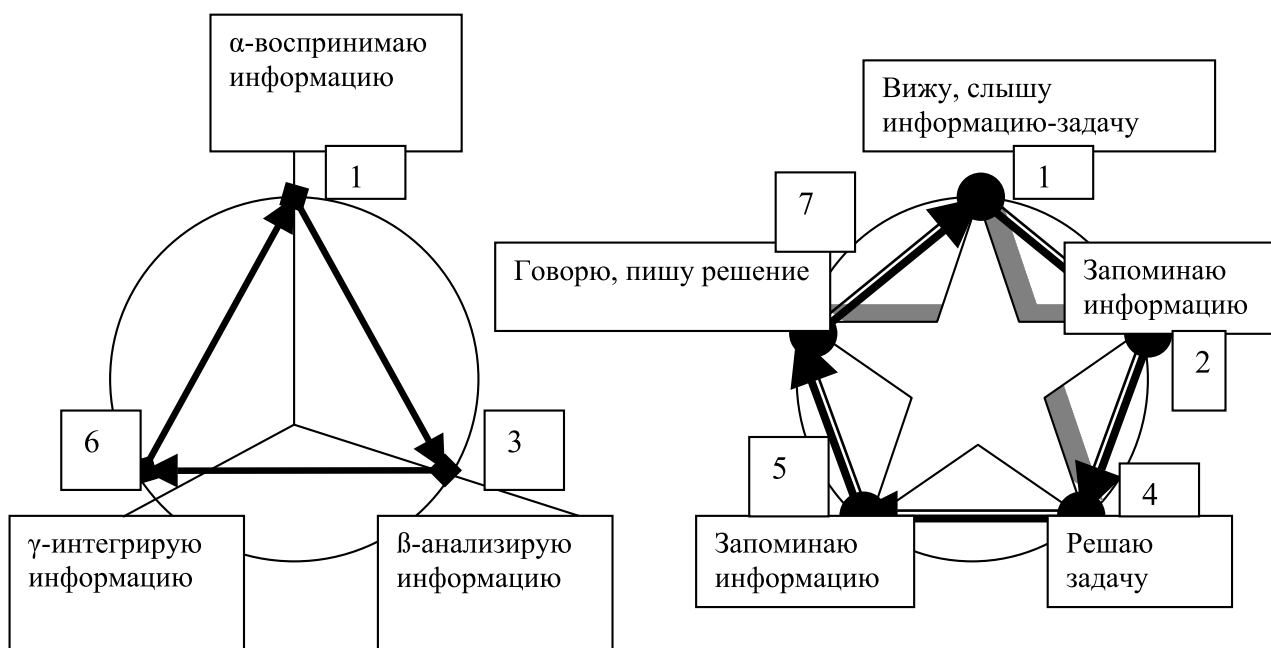


Рис. 4. Модель обучения от восприятия до решения проблемы, задачи

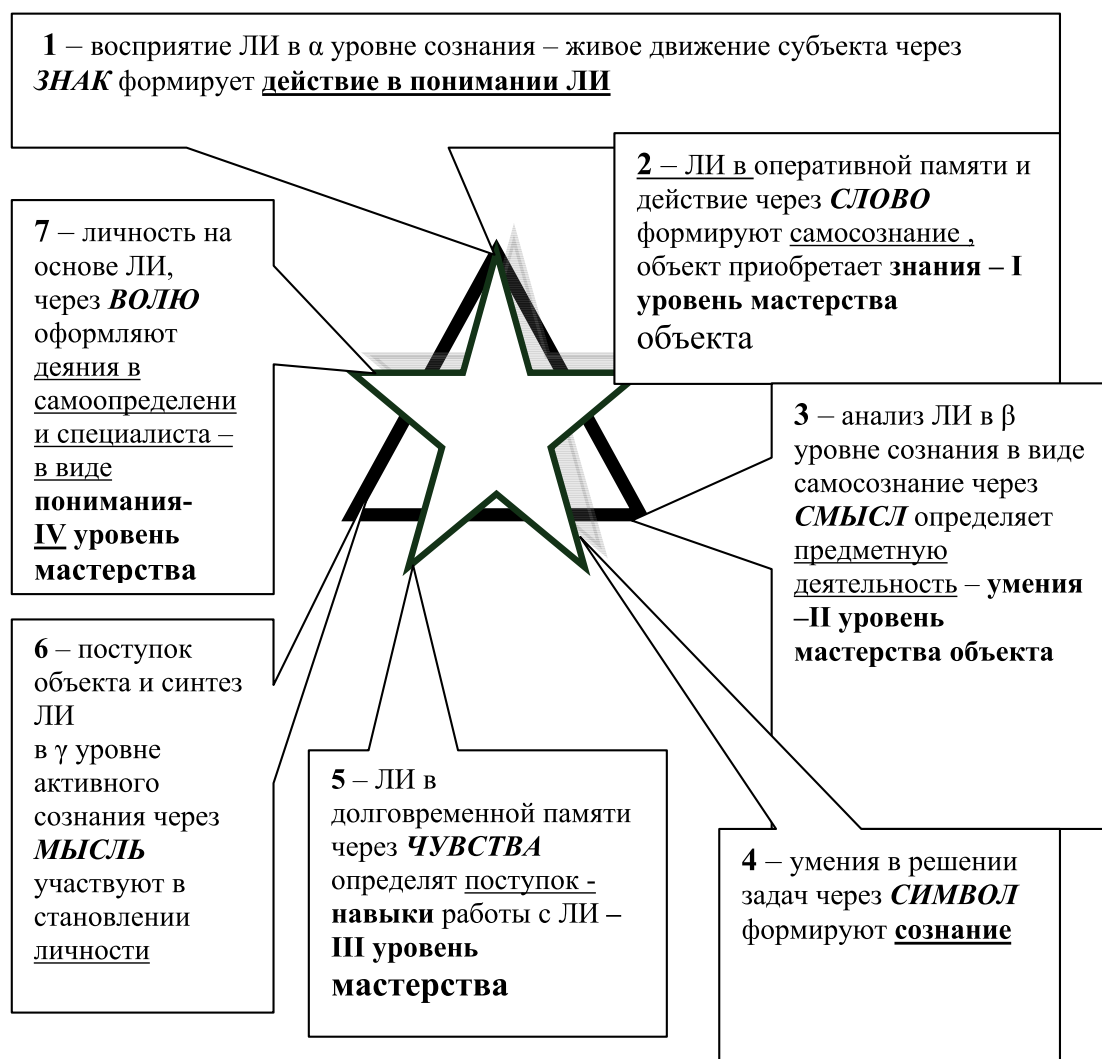


Рис. 5. Семь уровней развития активного сознания и роль медиаторов в процессе обучения

обрел опыт самостоятельных тренировочных действия (навыков) при работе в группе, выбрал целесообразную последовательность действий и мог правильно их осуществить — пятый уровень.

Четвертый этап называется «инсайтом», в котором цель преподавателя заключается в обучении техническому творчеству, формулированию задания в виде проблемных ситуаций для участия в исследованиях, изобретательской и рационализаторской работе. Научить решать творческие задачи на основании дополнительной информации, с тем, чтобы, студент выполнил продуктивную творческую деятельность субъективного или объективного характера, самостоятельно разрешил проблему, предложил и смог защитить, обосновать свое видение проблемной ситуации — шестой и седьмой уровень (рисунок 5).

Для эффективного формирования формализованных знаний при изложении учебного материала преподаватель должен учитывать, что язык — это система знаков, которая служит средством человеческого общения, мыслительной деятельности и способом выражения самознания. Значит, обучение может быть представлено как определенная форма представления знаний в виде системы знаков.

Особенности процесса понимания состоят в том, что знаково-символические средства образуют особую реальность, которая с одной стороны, находится в определенном отношении к замещаемым объектам, а с другой, вызывает соответствующие процессы у самого студента. По отношению к замещаемому объекту знаковые средства могут обозначать его, изображать, выражать отношение к нему и раскрывать сущность замещаемой реальности. По отно-

шению к самому субъекту знаки вызывают такие формы активности, как считывание информации, декодирование сообщения, воспроизведение образа реальности посредством знака, замещение реальности знаками, постижение сущности обозначаемой реальности.

Информация всей изучаемой темы должна излагаться в виде двойного плана. Основная информация должна сопровождаться опорными сигналами в виде тезаурусов, логических схем, рисунков, графиков, справок и т. д. Это позволит за 20% отведенного времени изложить основную мысль, а затем два-три раза повторить информацию, при необходимости дифференцируя ее.

Необходимо учитывать свойства оперативной и долговременной памяти студента, которая воспринимает не все 100% информации. Поэтому, повторение по опорным сигналам помогает эффективности процесса восприятия — анализа — интеграции и выработке навыков владения логической информацией в дальнейшем.

Применение в учебном процессе опорных сигналов позволит при развитии тем сократить время объяснения последующей информации. Освободившееся время должно использоваться для развития личности и закрепления навыков владения логической информацией, как формализованными знаниями.

Тем самым, результатом использования системы опорной логической информации будет являться более эффективное усвоение материала, приобретение знаний, умений и навыков, а также раскрытие интеллектуального потенциала студента, формирование его готовности к творческой деятельности, воспитание в нем культуры познавательной деятельности и культуры самостоятельно добывать и применять знания.

Литература

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бахарев. — СПб.: Питер, 2009.
2. Непомнящая, Н.Н. Логическая информация в обучении когнитивных систем. Труды XIII Международной научно-практической конференции / Н.Н. Непомнящая. — Питер: Изд-во СПбГПУ, 2009.
3. Виноградов, С.Н. Уроки Шаталова / С.Н. Виноградов // Педагогика. — 2006. — №8. — С 90—99.

О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе

Саадуев М.С., декан факультета теологии
Институт теологии и международных отношений, г. Махачкала

Процесс реформирования высшей школы в России предполагает решение целого ряда существенно важных задач, таких как осуществление перехода на двухуровневую систему обучения, введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, внедрение новой системы показателей качества образования и др.

Одним из необходимых условий решения этих задач является обновление содержания высшего профессионального образования, в связи с чем актуализируется проблема определения источников, механизмов, способов и условий его обновления. Общеизвестным становится утверждение, что искомым результатом реализации Федеральных государственных образовательных стандартов,

соответствующий новой системе показателей качества образования, должен обеспечиваться новым поколением учебно-методического обеспечения образовательного процесса и, в частности, учебных изданий.

Сегодня проблема создания учебно-методического обеспечения нового поколения становится государственной задачей, о чем свидетельствует, в частности, постановка вопроса о создании эффективной государственно-общественной системы экспертизы и контроля качества учебной литературы и организации государственной поддержки учебного книгоиздания в докладе рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования.

Следует отметить, что понятие «учебная литература нового поколения» не ограничено определенными хронологическими рамками, поскольку практически на каждом историческом этапе развития образования возникали проблемы, связанные с необходимостью преодоления несоответствия устаревшего учебно-методического аппарата актуальным целям и задачам образования на новом этапе его развития. В настоящий момент учебной и учебно-методической литературой нового поколения принято считать разработки, соответствующие концепции модернизации российского образования и действующим Федеральным государственным образовательным стандартам. Предполагается, что «система учебников нового поколения как главного средства обучения должна отражать структурно-содержательные изменения и современные тенденции развития высшего образования <...>, обеспечить формирование новых целей обучения, а также широкое использование современных информационных технологий в образовательном процессе» [1].

Во второй половине XX века в России достаточно активно исследовалась теория учебной литературы, и, в том числе, для высшего профессионального образования, научно-педагогические основы ее разработки и совершенствования (В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.И. Смирнов и др.). Отдельные стороны рассматриваемой проблематики представлены в ряде актуальных работ в области учебного книгоиздания (С.Г. Антонова, А.А. Гречихин, П.Г. Буга, Л.Г. Тюрина, Е.П. Шеметова, Ю.Г. Древис, Л.Х. Гитис, А.В. Юдин и др.). Немаловажные аспекты исследуемой проблемы представлены в трудах по проектированию, разработке и использованию электронных учебных пособий в образовательном процессе (Ю.А. Винницкий, О.В. Виштак, В.Г. Климов, Е.А. Максимова, В.Н. Агеев и др.), в исследованиях проблемы построения содержания в медианном и дистанционном образовании (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, И.Б. Готская, М.Б. Лебедева, А.В. Манцивода, М.И. Осин, Е.С. Полат, О.Н. Шилова и др.).

Одним из важнейших источников для анализа практики информационно-методического обеспечения образовательного процесса являются собственно разработки преподавателей обучающего, учебно-методического и

вспомогательного плана, используемые в реальном образовательном процессе вуза.

Исследования последних лет в данной области посвящены выявлению источников, условий и технологий проектирования и разработки содержания образования и, в частности, нового поколения учебной литературы в контексте дидактики высшего образования XXI века. В современных условиях массового высшего образования традиционная образовательная среда во многом утрачивает свои информационные, коммуникативные и обучающие функции. С целью обеспечения соответствия новым, более современным требованиям, дидактика высшей школы вырабатывает новые подходы к формированию информационно-методического обеспечения учебного процесса в системе высшего профессионального образования.

В этих условиях преподаватель вуза сталкивается с проблемами модернизации образования опосредованно, через сложный организационно-нормативный комплекс документации, методических и учебных материалов, в подготовке которых он обязан участвовать согласно должностной инструкции. Для этого преподаватель должен владеть необходимыми знаниями в области методических и технологических проблем современной дидактики высшей школы, основами научно-методической и учебно-методической работы, включающей: структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы методической проработки профессионально-ориентированного материала, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематику учебных и воспитательных задач, методы и приемы устного и письменного изложения предметного материала, основы создания понятного текста и пр.

Очевидно, что успешное решение данных профессионально — значимых задач должно базироваться на прочном научном фундаменте, гарантирующем соблюдение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, использование интерактивных технологий обучения, освоение стратегий и технологий применения знаний, связь изучаемого материала с проблемами повседневной жизни и пр.

Процесс разработки учебной и учебно-методической литературы отличается от создания произведений любого другого вида литературы необходимостью определенным образом конструировать учебный материал, поскольку литература данного вида, отражая определенную область знания или сферу деятельности, относится к основным средствам обучения и является элементом учебного процесса. Из этих положений следует ряд требований к учебной и учебно-методической литературе. В частности, грамотным образом сконструированное содержание учебной литературы должно оказывать педагогическое воздействие на обучаемого (студента). При этом информация определенным образом отбирается и обрабатывается применительно к задачам того или иного

вида издания. Немаловажное значение имеет реализация средствами учебной и учебно-методической литературы воспитательных целей — формирования личности, системы этических норм и эстетических установок. Все это диктует необходимость при подготовке учебных изданий опираться на достижения педагогики и, в частности, дидактики высшей школы [2, 3].

Однако, как показывает анализ литературы, а также современной практики проектирования и разработки учебно-методического обеспечения, в данной области приходится констатировать целый ряд весьма значимых противоречий и, в частности, противоречие между необходимостью повышения качества учебно-методического обеспечения и недостаточной опорой его разработчиков на результаты современных научно-педагогических исследований в области дидактики высшей школы, что отрицательно влияет на ее качество [6, 7]. Немаловажным представляется и противоречие между необходимостью обеспечения высокого уровня готовности преподавателей высшей школы к информационно-методической (дидактико-технологической) деятельности, адекватной сложности стоящих перед ними профессиональных задач, обусловленных ситуацией реформирования образовательной системы и наличием в образовательной среде соответствующих ресурсов (методологических, технологических, кадровых и пр.) и пр.

Обозначенное проблемное поле актуализирует широкий спектр исследовательских задачи, включающих анализ ключевых в данном контексте понятий (учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе и пр.); определение основных тенденций развития учебно-методического обеспечения образовательного процесса с учетом необходимости обоснования и предъявления современных требований к его качеству в целом и, в частности, — к качеству учебно-методической литературы нового поколения; анализ практики информационно-методической деятельности вузов; выявление педагогических условий проектирования и разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса, отвечающего запросам и целям высшей школы на современном этапе.

Также представляется существенно важным решение задачи разработки (на основе отечественного и зарубежного опыта теоретического осмысления и практики разработки учебной, в том числе и учебно-методической литературы для высшей профессиональной школы) методики проектирования и создания учебно-методической

литературы для дисциплин, изучаемых в вузе. При этом под методикой разработки учебно-методической литературы будем понимать, несколько модифицировав определение Е. Н. Кишкель [4], выработку способов (приемов, операций), позволяющих практически реализовать потенциал теории учебной литературы при ее разработке с обеспечением высоких показателей качества.

Одним из основных условий обновления современного содержания высшего профессионального образования является обеспечение достаточного уровня готовности преподавателя вуза к информационно-методической деятельности, включающей проектирование и разработку содержания учебных материалов и форм их представления в соответствии с современными требованиями, применение современных технологий работы с текстами и базами данных и др.

Представляется весьма плодотворным рассмотрение проблемы готовности преподавателя к информационно-методической деятельности в аспекте ее уровневой организации. Проведенный анализ теоретических подходов к операционализации данного понятия, а также образовательной практики в области проектирования и разработки учебно-методического обеспечения позволил выделить три уровня сформированности данного вида готовности: низкий, средний и высокий. В качестве критериальных показателей выступили: степень участия преподавателя в разработке методических указаний, руководств, пособий и пр.; особенности мотивации преподавателя (участие в данной деятельности преимущественно по заданию заведующего кафедрой (администрации вуза) или же по собственному убеждению и желанию); наличие собственной аргументированной позиции по вопросу содержания образования и его структурирования и др.

Достижение необходимого уровня готовности преподавателей высшей школы к информационно-методической деятельности, направленной на обновление учебно-методического обеспечения образовательного процесса вуза, предполагает необходимость определения действенных способов трансляции содержания теоретических разработок в области современной дидактики высшей школы в образовательную практику, выявления организационно-педагогических условий, психолого-педагогических закономерностей и механизмов развития методической (дидактико-технологической) компетентности преподавателя, способного обеспечить создание и эффективное функционирование дидактической среды для психологически комфортного и педагогически обоснованного развития субъектов образования.

Литература

1. Попков В.А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев — М.: Академия, 2001. — 136 с.
2. Антонова С.Г. Редакторская подготовка изданий: Учебник / С.Г. Антонова, В.И. Васильев, И. Жарков, О.В. Коланькова, Б.В. Ленский, Н.З. Рябина, В.И. Соловьев. Под общ. ред. С.Г. Антоновой. — М.: Издательство МГУП, 2002.

3. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский — М., 1980.
4. Кишкель Е.Н. Совершенствование методики разработки учебника (На примере учебников по управлению для среднего профессионального образования) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2003.
5. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт. — М.: Европейский фонд образования, 2003.
6. Зими́на О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О.В. Зими́на. — М. : Изд-во МЭИ, 2003. — 336 с.
7. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств / В.И. Смирнов // Университетская книга. — 2001. — № 10. — с. 16—26; № 11. — с. 20—26.
8. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. — М, 1988. — 158 с.

Применение проектного метода в организации учебного процесса студентов

Серова О.В., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г.Нижний Новгород)

Современное общество с развитием рыночных отношений выдвигает новые требования к образованию и профессиональному самоопределению студентов. В связи с этим, обществу стали необходимы люди, способные к саморазвитию, к принятию нестандартных решений, к умению ориентироваться в быстро растущем информационном потоке.

Целью современного образования уже не является законченная сумма знаний, умений и навыков. В XXI веке на первый план выходит умение ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях, выбирать из постоянно нарастающего потока информации необходимое для себя, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, социальная ответственность, одним словом — умения XXI века.

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 2203 — «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» техник должен:

- быть способным к системному и практическому действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности;
- быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- быть способным научно организовать свой труд, готовым к применению

— компьютерной техники в сфере профессиональной деятельности;

— быть готовым к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами;

— быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;

— обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию); стремиться к творческой самореализации [1].

Для решения этих задач предлагается использование проектного метода, как в различных дисциплинах, так и на занятиях по производственному обучению, на учебной практике, а также в воспитательной работе.

Навыки проектной деятельности необходимы сегодня студентам всех специальностей, но особенно они важны для студентов — будущих специалистов в области IT-технологий. Конец XX — начало XXI века отмечены бурным развитием информационных и коммуникационных технологий, беспрецедентными темпами изменения информационного пространства. Это означает необходимость для человека непрерывно совершенствовать свои навыки и компетенции с целью успешного поиска себя на рынке труда. И здесь проектный метод наиболее эффективен.

Активное использование метода проектов при обучении студентов факультета среднего профессионального образования Волжского государственного инженерно-педагогического университета будет способствовать повышению уровня мотивации студентов к обучению, формированию коммуникативных навыков, повышению уровня самостоятельности, общему интеллектуальному развитию.

Реализация задач формирования этих умений и качеств, предполагает создание в процессе обучения условий, которые могут обеспечить следующие возможности:

- вовлечения каждого обучающегося в активный познавательный процесс;

- совместной работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем;
- свободного доступа к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме;
- постоянного испытания своих интеллектуальных, нравственных сил для определения возникающих проблем действительности и умения их решать совместными усилиями, выполняя подчас разные социальные роли.

Создать вышеперечисленные условия в образовательном процессе позволяет использование метода проектов. Метод проектов — не новое явление в педагогике. Возник он в начале XX века в американской школе, применялся и в отечественной дидактике (особенно в 1920–30 годы). В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих странах мира.

Работа по методу проектов предполагает постановку какой-то проблемы и последующее ее раскрытие, решение, что включает наличие замысла или гипотезы решения проблемы, четкое планирование действий, распределение ролей. Метод проектов эффективен в том случае, когда в учебном процессе ставится какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик.

Метод проектов — способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным результатом, оформленным тем или иным образом. [2].

Проблеме использования метода проектов посвящены исследования С.Т. Шацкого, В. М. Шепель, Н.А. Масюкова, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионова, В.В. Серикова, В.Д. Симоненко, и др.

В соответствии с учебным планом по специальности 2203 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» уже в первый год обучения студенты проходят практику для получения первичных профессиональных навыков. Практика призвана

углубить знания по специальным предметам, изучаемым на первом курсе.

Практика студентов имеет целью закрепление теоретических и практических знаний, полученных при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин (информатика, математика, основы алгоритмизации и программирования, операционные системы и среды, архитектура ЭВМ и вычислительные системы), а также получение первоначального опыта профессиональной деятельности по изучаемой специальности.

В ходе учебной практики студенты выполняют учебное исследование в рамках учебного проекта по одной из тем практики. Работа выполняется в группах из 4–5 человек. Работая в группах, студенты должны проявить качества, необходимые будущему специалисту. Это ответственность и коммуникативные умения; творчество и любознательность; критическое и системное мышление; умения работать с информацией и медиасредствами; умения ставить и решать проблемы; направленность на саморазвитие; социальная ответственность.

При работе в группах студенты ищут ответ на проблемный вопрос; формулируют цели учебного исследования; выбирают методы исследования; подбирают необходимые ресурсы; выполняют исследование; проводят самооценку и взаимооценку выполненного исследования; формулируют выводы; оформляют результаты с использованием современных информационных технологий; защищают результаты на итоговой конференции по практике.

При выполнении учебных исследований студенты используют различные информационные технологии, освоенные в рамках учебной практики: технологии обработки текста, технологии обработки табличных данных, мультимедийные технологии, сетевые технологии. Результаты работы в проекте они представляют с помощью технологии Вики, с помощью блогов, документов совместного редактирования, с помощью карт знаний, Google-сайта.

Портфолио проекта размещается на Вики-портале ВГИПУ по адресу <http://wiki.vgipu.ru>.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 2203 Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем (базовый уровень среднего профессионального образования). — М.: ИПР СПО, 2002. — 36 с.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 368 с.

Учет степени сформированности чертежно-графической подготовки студентов-заочников на начальном этапе изучения начертательной геометрии

Сибилькова Н.П., ст.преподаватель

Смоленский филиал Московского государственного университета путей сообщения

Независимо от формы обучения начертательная геометрия, как дисциплина чертежно-графического цикла, изучается на 1-ом курсе высших учебных заведений, что предъявляет определенные требования к организации учебного процесса и качеству приобретаемых знаний. Изучение начертательной геометрии оказывается достаточно сложным для большинства студентов, особенно для тех, кто поступил на заочную форму обучения по специальности. При заочной форме обучения сокращается до возможного предела число часов, отводимых на лекционные и практические занятия, и превалирует удельный вес самостоятельной работы в межсессионный период. В связи с этим, наряду с общими проблемами адаптационного периода, весьма актуальной становится проблема подготовки к самостоятельной учебной деятельности, организации самостоятельной работы студентов-заочников.

Анализ опыта работы показывает: многие студенты не готовы к вузовскому уровню требований со стороны преподавателя, некоторые из них впервые сталкиваются с объективной сложностью чертежно-графической деятельности, многообразием ее законов, их проявлением и использованием на практике. После опроса, проведенного в 2007/08, 2008/09 и 2009/10 учебных годах, студенты-заочники определяют общий уровень сложности начертательной геометрии как высокий (92% опрошенных). Возникает необходимость проанализировать, почему начертательная геометрия является одной из трудно усваиваемых дисциплин? На наш взгляд, это можно объяснить следующими причинами:

1. Начертательная геометрия является для студентов новой (и по содержанию, и по методу) дисциплиной. У начертательной геометрии нет тесных связей с предметами, изучаемыми в средней школе.

2. Начертательная геометрия рассматривает вначале не какие-то определенные предметы, а абстрактные точки, прямые и плоскости, что требует соответствующей перестройки мышления обучаемых. Чертеж в начертательной геометрии занимает ведущее положение, при чем выполняется он не в аксонометрических, а в ортогональных проекциях и для уяснения требует определенных умственных усилий.

3. Начертательная геометрия в большинстве вузов изучается только в течение одного семестра. Это очень небольшой срок для изучения дисциплины, требующей большого внимания и сосредоточенности, абстрактного мышления.

4. Особую трудность для большинства студентов, изучающих курс начертательной геометрии, представляет

мысленное оперирование пространственными фигурами. Развитие у студентов-заочников 1-го курса пространственных представлений, пространственного воображения и овладение пространственным мышлением — надежная основа для успешного изучения ими всех инженерных дисциплин по специальности. Практически все действующие в настоящее время программы по дисциплинам чертежно-графического цикла своей целью ставят развитие пространственного воображения студентов, необходимого для формирования творческого, эвристического мышления специалиста отрасли.

5. Положение усугубляется и тем, что изучается начертательная геометрия в течение первого семестра, т. е. тогда, когда студенты еще не научились слушать и конспектировать лекции, планировать и организовывать свою самостоятельную работу и досуг, свое рабочее место и т. д. И все это при такой специфической особенности начертательной геометрии, как большая взаимосвязь разделов программы, быстрое по ходу изложения нарастание сложности, требующее для понимания любого последующего раздела обязательного усвоения (понимания и удержания в памяти) содержания предыдущих разделов.

Таким образом, неподготовленность к обучению в вузе, незнание методики этого обучения, особенно резко выступающие при изучении начертательной геометрии, являются важными причинами трудностей в усвоении ее для многих студентов-заочников.

Уже на первых занятиях по начертательной геометрии при непосредственном контакте со студентами преподавателю важно определить их уровень знаний, умений и навыков, особенности пространственных представлений, воображения, мышления, работоспособность, чтобы единая для всех учащихся система обучения начертательной геометрии обеспечивала оптимальный результат усвоения учебного материала. Мы начали исследование с предварительной диагностики, направленной на установление исходного уровня познавательной деятельности каждого студента-заочника в начале изучения курса начертательной геометрии.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2007–2010 гг. на базе Смоленского филиала «Московского государственного университета путей сообщения» (опросом было охвачено 302 человека). Цель констатирующего эксперимента — определить фактический уровень графических знаний, умений и навыков у студентов-заочников, приступающих к систематическому изучению начертательной геометрии.

Нами была разработана серия экспериментальных заданий, направленных на выяснение фактического уровня

графических знаний, умений и навыков у студентов-заочников.

Выбранные нами критерии помогли определить степень сформированности у студентов-заочников навыков выполнения чертежей, т. к. чтение чертежей в большей степени способствует развитию пространственных представлений обучающихся. С точки зрения дидактики формирование у учащихся умений и навыков чтения чертежей является существенным условием повышения эффективности учебного процесса на занятиях чертежно-графических дисциплин.

При разработке первой серии упражнений ставились задачи: уточнить и обобщить знания обучающихся об основных геометрических телах, их существенных и несущественных признаках. Испытуемым было предложено выделить среди демонстрируемых объектов многогранники, поверхности вращения и обосновать признак, по которому производился отбор. Сравнение результатов по годам свидетельствует о тенденции к снижению уровня знаний студентов-заочников об основных геометрических телах.

Результаты проведенной работы показали, что представление об основных геометрических телах у большинства студентов некачественное: путают понятия «призма» и «пирамида» (83% из числа опрошенных в 2009/10 гг.). Сравнивая ответы студентов-заочников по годам, приходим к выводу, что пирамиду и призму они представляют значительно хуже, чем остальные геометрические тела, затрудняются находить различия между этими многогранниками. За геометрическими телами, имеющих форму куба и прямоугольного параллелепипеда, было закреплено однозначное понятие «куб» (72%) и «прямоугольный параллелепипед» (69%). В результате студенты (100%) не установили четкую классификацию класса «призм» и не смогли правильно дать их второе название: прямоугольный параллелепипед — не правильная прямая четырехугольная призма, куб — правильная прямая четырехугольная призма.

У значительной части испытуемых (1/3) отсутствуют различия между плоскими и пространственными фигурами, например, сферу (шар) называют кругом (25–37%), куб — квадратом (19–28%), параллелепипед — прямоугольником, ромбом, параллелограмом (20–31%). Треугольником называют треугольную пирамиду (34–41%), призму (38–42%) и конус (7–11%). Студенты-заочники затруднялись находить различия между телами вращения — конусом и сферой (40%), конусом и цилиндром (10%), что свидетельствует о неумении выявлять их существенные и нехарактерные признаки, называя отличительной особенностью различную площадь и радиусы оснований. Многие путались в терминологии: грани геометрических тел называли сторонами (68%). Анализ ответов показал, что многие обучающиеся не владеют принятой терминологией. Данные настораживают, т. к. около 1/3 студентов-заочников, приступающих к систематическому изучению начертательной геометрии, не знает

призмы и прямоугольного параллелепипеда, а 1/4 часть не знает пирамиды и конуса.

На основании полученных результатов был сделан вывод: у значительного количества студентов-заочников не выработано четкого и осознанного представления о характерных особенностях геометрических тел, их различии, закрепления терминов за соответствующими геометрическими телами.

Выполнение упражнений второй и третьей серии позволило выявить у студентов-заочников умения и навыки анализа геометрической формы детали на основе восприятия ее аксонометрической проекции, знания правил ее построения и представлять наглядное изображение детали по ее словесному описанию. Учащиеся должны правильно видеть геометрические тела, образующие форму данного предмета, пространственную взаимосвязь этих геометрических тел. Приобретаемая тем самым специфическая избирательность восприятия обеспечит в сознании обучающихся надежную связь между реальным объектом и его графическим изображением. Сформированные умения анализировать форму предмета по аксонометрическому изображению и по словесному описанию служат необходимой ступенью к последующему разделу системы — чтению чертежей в системе ортогональных проекций.

В ходе исследования было установлено, что 89% студентов-заочников не умеет оперировать пространственными образами геометрических тел при выявлении формы предмета, представленного наглядным изображением и 90% испытуемых не нарисовали образа детали на основании словесного описания ее формы. Данный эксперимент показал, что процесс анализа («расчленения») формы детали на образующие его геометрические тела вызывает затруднения для большинства студентов, а допущенные ошибки являются следствием неполных знаний и представлений о геометрических телах и фигурах, у большинства обучающихся отсутствует закрепление термина за геометрическим телом. Таким образом, затруднения, возникшие у большей части студентов при выполнении первой серии заданий не позволили справиться с анализом формы модели по наглядному изображению и по словесному описанию, образованной сочетанием небольшого количества геометрических тел.

Четвертая серия упражнений направлена на выявление у студентов-заочников умений и навыков построения комплексного чертежа по наглядному изображению детали и выбора главного вида. При выполнении студентами-заочниками упражнения четвертой серии большое значение имеют знания о том, какими геометрическими фигурами отображаются на чертеже те или иные геометрические тела, образующие форму детали. Результаты исследования показали, что большинство испытуемых (91%) не справилось с заданием. К этой категории работ были отнесены и чертежи тех испытуемых, которые совсем не смогли построить ортогональные проекции детали (25%). У многих (48%) не верно выбран главный вид предмета и отсут-

твует проекционная связь между проекциями (18% из числа опрошенных). Таким образом, большая часть испытуемых затрудняется в выборе главного вида и в определении направления взгляда для изображения видов детали.

Пятая и шестая серии упражнений направлены на выявление у студентов-заочников умений и навыков чтения чертежей. В чтении чертежа ведущую роль играет наблюдение, в котором объединяются как чувственные, так и логические стороны познавательной деятельности. К важнейшим структурным компонентам процесса чтения чертежа относятся пространственные представления. Значение их определяется, прежде всего, необходимостью представить трехмерный реальный предмет на основе восприятия его плоского изображения.

Пятая серия включает упражнения на: анализ геометрической формы предмета, заданного двумя проекциями и построение недостающей проекции.

Центральной проблемой, возникающей при обучении чтению чертежей в системе проекций, является формирование у школьников умений и навыков создавать единый образ предмета на основе восприятия его видов (проекций). С каждым годом увеличивается количество работ, в которых растет количество ошибок в построении недостающего вида (с 79% до 89%).

В шестой серии упражнений возможность создания единого образа объекта по его графическому изображению обуславливается способностью человека представлять предметы в ситуации, когда на него непосредственно действуют лишь отдельные признаки данных предметов. Осознание формы предмета по чертежу представляет значительную трудность для многих студентов-заочников (с 76% до 87% из числа опрошенных). Это можно объяснить тем, что для формирования образа предмета по чертежу важна деятельность представления. При создании тех или других образов обучающиеся опираются на свои знания и опыт. Например, они должны знать, какими геометрическими фигурами отображается на чертеже то или иное геометрическое тело.

В результате анализа графических работ седьмой серии, следует особо отметить неумение 1/2 части студентов-заочников (с 50% до 67%) назначать и наносить размеры на комплексном чертеже. 1/3 учащихся затруд-

нялась назвать габаритные размеры. На вопрос, какие размеры считаются габаритными, у 62 учащихся (20%) прозвучал ответ: самые большие размеры детали. Кроме высоты, ширины и длины, 38 учащихся (13%) называли толщину, диаметр, угол, радиус. Таким образом, подавляющая часть испытуемых не умеет определять габаритные размеры детали.

Следует отметить, что лишь 9% испытуемых качественно овладели чертежно-графическими знаниями и умениями.

Проведенная экспериментальная работа показала:

- большая часть студентов-заочников не готова к восприятию начертательной геометрии, необходимо на стартовом этапе обучения начертательной геометрии проводить работы по обобщению и «выравниванию» знаний о геометрических телах и фигурах;

- студенты-заочники нуждаются в обучении анализу геометрической формы объекта как основы понимания его конструкции и умения читать чертежи;

- студенты-заочники, приступающие к систематическому изучению начертательной геометрии, нуждаются в развитии их пространственных представлений, пространственного воображения, мышления.

В результате резкого снижения качества чертежно-графической подготовки, в высших профессиональных учебных заведениях возникли значительные проблемы с обучением студентов-заочников начертательной геометрии (недостаточность развития пространственных представлений и воображения, пространственного логического мышления, отсутствие базовых знаний по курсу черчения), что не способствует совершенствованию и эффективности подготовки технических кадров страны.

Изменения, происходящие в обществе, показывают, что снижение технических знаний и низкое освоение школьниками графических способов передачи информации негативно отражается на готовности учащихся к обучению начертательной геометрии в высших учебных заведениях. Решением данных проблем должно стать усиление внимания к дисциплинам чертежно-графического цикла, увеличение часов на их преподавание в школах и вузах, введение дополнительного вспомогательного курса и вступительного экзамена по черчению.

Проблемы развития профессионально-ориентированного иноязычного образования в технических вузах

Соколов С.В., аспирант

Саратовский государственный университет им Н.Г. Чернышевского

Сегодня образование является одним из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности и национальной безопасности государства. Социально-экономическая реальность требует от системы

профессионального образования таких специалистов, которые сразу, без адаптационного периода, могли бы качественно выполнять специфические профессиональные обязанности. Качество образования становится фунда-

ментальной категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования ЮНЕСКО, ООН, Евросоюза. В Болонском процессе, направленном на создание общеевропейской системы высшего образования, проблемы качества высшего образования занимают важнейшее место [1].

Развитие современной профессиональной высшей школы взаимосвязано с инновационной социально-экономической ситуацией развития всей совокупности государственных и общественных институтов; становлением новой ментальности образования и воспитания в учебно-воспитательных учреждениях России; поиском совокупности ценностных смыслообразующих мотивов и содержания профессионального облика современного специалиста, способного к вариативной профессиональной самореализации.

Новые типы учебно-воспитательных и образовательных учреждений, обновление специальностей и специализаций вузовского образования, изменяющиеся профессиональные отношения активизируют поиск качественной модели профессиональной самореализации будущего специалиста. В деятельность современных профессиональных учебных заведений приходят идеалы самоуправления, самостоятельности, саморазвития, профессионального самовоспитания и личностной самокоррекции. Они приобретают роль ключевых понятий в профессиональной подготовке и деятельности выпускников профессиональных учебных заведений.

Подготовка современного специалиста в условиях технического ВУЗа отражает не только собственно педагогические, но и общесоциальные особенности развития России, которые создают предпосылки для дальнейшего усиления роли профессионального самовоспитания в освоении содержания профессиональной деятельности специалиста.

Альтернативность в базисных социально-экономических основах жизнедеятельности личности порождает проблематику и противоречивость реализации технологий взаимосвязи воспитания, обучения и саморазвития будущего специалиста. Это находит свое отражение и в формировании личности в условиях технического образования.

Произошедшие в последние десятилетия в обществе радикальные изменения во всех сферах деятельности, в том числе и в сфере высшего образования, предъявляют высокие требования к специалисту нового типа, способного быстро и гибко адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, критически и творчески мыслить, проявлять толерантность в межкультурном общении с любыми членами социума, быть креативно мыслящей личностью, работать над развитием своего интеллектуального и культурного уровня и быть способным творчески реализовывать себя в профессиональной деятельности.

Но до сих пор существующие традиционные формы и методы обучения не способствуют развитию умений взаи-

модействия в процессе осуществления производственной деятельности, адаптации к постоянно меняющимся условиям, реализации творческого подхода.

Отечественная высшая техническая школа, в течение долгих лет развивалась на основе алгоритмизации определенных действий и обучения выполнению заданных операций. В то время как на сегодняшний день требует разрешения проблематика взаимосвязи педагога и студентов в новой ситуации функционирования отечественного образовательного комплекса. Это требует обоснования новых форм, методов и технологий профессионального взаимодействия педагогов и студентов, которое основано на принципах самостоятельности и самореализации.

Современный спрос на профессионалов различных специальностей, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и владеющих умениями иноязычного общения в сфере профессиональной коммуникации, вскрыл неэффективность обучения языку для общеобразовательных целей в высшей школе. В настоящее время в высшей школе преобладает не профильное обучение иностранному языку, а углубление знаний, полученных в школе.

Это послужило основанием прийти к выводу о том, что специалист высокого класса должен постоянно развивать свою профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию. В фокусе внимания современной методики должен быть ориентир на развитие профессионально ориентированного тезауруса у любого специалиста.

В современных условиях возникает ситуация востребованности новых технологий преподавания иностранного языка, соответствующих новым целям и задачам. Языковая подготовка, ориентирующаяся в основном на знания, носит теоретический характер, в то время как подготовка с ориентацией на навыки является более практической. В системе высшего профессионального образования преподаются, как правило, основы иностранного языка.

В то время как современное развитие общества диктует необходимость преподавания иностранного языка для определенной профессиональной направленности, для которого характерна практическая направленность на определенные умения, а именно умение вести беседу на профессиональные темы, писать резюме, деловые письма, общаться по телефону, читать профессиональную литературу и т.д. Все работодатели хотели бы, чтобы специалисты умели эффективно общаться на иностранном языке в сфере профессиональной (и не только) коммуникации.

Все участники педагогического процесса по изучению иностранного языка для профессиональных целей, как преподаватели, так и обучающиеся, признают тот факт, что для профессионального общения коммуникационные умения занимают центральное место.

В системе обучения в высшем учебном заведении возрастает роль изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Иностранный язык в со-

поставлении с другими учебными дисциплинами характеризуется специфическим соотношением знаний и умений: процесс овладения им предполагает формирование как речевых навыков и умений, так и языковых знаний. При этом, по мнению ряда ученых (И.А. Зимней, Н.Ф. Коряковцевой), без самостоятельной работы овладение иностранным языком практически невозможно, что предопределяет отношение к нему как к особому средству развития познавательной самостоятельности студентов [4], [5].

В связи с этим трудно не согласиться с мнением В.И. Архипова, что иностранный язык способствует овладению культурой мышления, обеспечивает межкультурную коммуникацию, обучает рефлексии на основе анализа и оценки собственного уровня владения языком [2].

По результатам социологического исследования среди студентов неязыковых вузов, каждый второй студент рассматривает знание иностранного языка как важнейшее условие развития современного человека и его интеграции в мировое социокультурное пространство, а также как средство достижения им более высокого уровня профессиональной деятельности.

Однако следует отметить, что применительно к обучению иностранному языку в высшем учебном заведении мы рассматриваем самостоятельную познавательную деятельность не как организационную форму работы, а как комплекс действий: взаимодействие педагога и студентов в процессе приобретения научных знаний, навыков и умений посредством самостоятельной деятельности обучающихся, которая стимулирует их активность на практических занятиях по иностранному языку, развивает интеллектуальные способности, а также потребности в общении не только на бытовом, но и на профессиональном уровне, тем самым реализуя функции межкультурной коммуникации, что является современной целью изучения иностранного языка.

Ранняя узкопрофессиональная специализация студентов технических вузов, проводимая в соответствии с учебными планами выпускающих кафедр, определяет цели и содержание языкового образования. В целом программа по иностранному языку в техническом вузе определяет основную цель обучения как практическое владение иностранным языком, а под практическим владением, в свою очередь, понимается «умение извлекать информацию из текстов по специальности и вести беседу на пройденные бытовые темы».

Принцип профессионально-ориентированного обучения с первых дней учебы в институте, являвшийся одним из основных принципов методики обучения иностранному языку в технических вузах в последние четыре десятилетия, превратил кафедры иностранных языков в отделения специальных технических кафедр. Слабая школьная подготовка большинства студентов вынуждает кафедры иностранных языков начинать, по существу, изучение иностранного языка с азав. И это изучение проводится на трудном по содержанию иностранном материале. Как правило, стартовое диагностическое тестирование

студентов первого курса показывает довольно слабые знания и почти несформированные умения и навыки как языковые, так и речевые.

Неготовность студента к обучению в вузе по министерской программе, единой для всех поступивших, практически не дает возможности с первого дня на должном языковом и речевом уровнях проводить профессионально-ориентированное обучение. Значительную часть учебного времени приходится тратить на повторение, систематизацию, а иногда даже и на изучение материала, предусмотренного школьной программой. Преподавателям иностранного языка в техническом вузе приходится направлять свои усилия на оптимизацию процесса обучения, корректировке целей и задач обучения, поиску новых путей организации своей профессиональной деятельности и использование наиболее эффективных методик и приемов преподавания.

В связи с этим возникает необходимость создания уровневой структуры курса «Иностранный язык» в техническом вузе, которая давала бы возможность обучать студентов в соответствии с их готовностью учиться.

Выделяя специфику формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе усвоения любых учебных категорий, будь то грамматические понятия или же лексические единицы, необходимо помнить о том, что основной целью и средством реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности при изучении иностранного языка является иноязычная речевая деятельность [8]. Тем самым подчеркивается роль иностранного языка как одной из ключевых дисциплин в обеспечении успешной социализации личности в современных условиях.

В настоящее же время существует проблема, связанная с тем, что практические занятия по иностранному языку в технических ВУЗах все больше сводятся к изучению грамматических явлений и «тренировочным упражнениям по переводу со словарем». Отсутствие как таковой языковой практики приводит к тому, что заканчивая ВУЗ, специалист не достаточно владеет языковыми навыками. Это в свою очередь влияет на его дальнейшую возможность работать в зарубежных компаниях и их представительствах на территории Российской Федерации, соответственно, понижается его конкурентоспособность и востребованность на рынке труда. Ценность выпускника технического вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов промышленных предприятий России во многом определяется уровнем языковой подготовки молодого специалиста.

Еще одной причиной, которая негативно отражается на результативности обучения студентов, является недостаточная востребованность иностранного языка в практической и интеллектуальной деятельности человека, снижающая интерес к предмету и разрушающая мотивацию к его изучению.

Для организации эффективного процесса формирования навыков эффективной иноязычной коммуникации необходима адекватная условиям профессиональной де-

тельности технология обучения, построенная как на общеизвестных, так и специфических принципах, обеспечивающих целесообразность и результативность его изучения.

В связи с этим следует обратить внимание на возможность использования новых технологий и подходов к обучению студентов иностранному языку, в частности, возможно привлечение зарубежных лекторов. Например, по программе Senior Specialist можно пригласить американского специалиста на срок от 2 до 6 недель для чтения лекций, проведения семинаров.

Но, к сожалению, в настоящее время данной возможностью пользуются, в основном, частные образовательные учреждения, в то время как у государственных учреждений не достаточно средств для их привлечения. Это связано не только с непосредственной деятельностью ВУЗов и с несовершенством существующего законодательства, в котором не предусмотрена, или же предусмотрена, но в минимальном, размере такая статья расходов — как обмен опытом.

Таким образом, в настоящее время мировой рынок начинает выдвигать высочайшие требования к конкурентоспособности отечественных предприятий, а стало быть, и

к конкурентоспособности каждого отечественного специалиста. Глубокие социально-экономические преобразования в нашей стране, развитие международного разделения труда, увеличение уровня сложности в сфере профессиональной деятельности в связи с тотальным внедрением компьютерных информационных технологий, в связи с глобализацией многих технологических и социальных процессов, привели к тому, что результат профессиональной деятельности специалиста все больше и больше зависит от его наличных профессиональных знаний и умений, а также и от владения специалистом иностранными языками, значение которых возрастает с каждым днем.

Современное же состояние иноязычного образования в высшей технической школе является недостаточно эффективным, так как в большинстве своем занятия сводятся к изучению грамматических явлений и «тренировочным упражнениям по переводу со словарем». У значительной части выпускников технических вузов сохраняется низкий уровень языковой подготовки, что непосредственно влияет на эффективность профессиональной деятельности.

Литература

1. Антюхова Е.Ю. Межкультурная коммуникация: социокультурный и лингвистический аспекты // 2-я международная научно-практическая конференция «Язык и культура». М., 2003.
2. Архипов В.И. Роль преподавателя в развитии самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам / В.И. Архипов // Творческое развитие и саморазвитие профессиональной компетентности педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования. Материалы итоговой научно-методической конференции ИНПО / Отв. ред. Г.Х. Самигуллин. — Наб. Челны: ИНПО, 2004. — с. 98–100.
3. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
4. Зимняя И.Я. Психология обучения иностранному языку в школе. — М.: Просвещение, 1991.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2000. — с. 18–19.
6. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. — М.: Academia, 2008. — 288 с.
7. Овчаренко В.П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции: английский язык, неязыковой вуз: Дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 2007. — 195 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 234 с.
9. Словарь-справочник по педагогике / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Сфера, 2004. — 448 с.
10. Федоткина Е.В. Актуальные проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. // Сб. материалов научно-технической конференции «Гуманитарное образование в техническом вузе: традиции и инновации». М., 2007.

Учебный мастер-класс как метод стимуляции самостоятельной работы студентов

Соколова А.Г., ст.преподаватель

Сарапульский политехнический институт (филиал) ГОУ ВПО Ижевский государственный технический университет

В последнее время популярны организация и демонстрация так называемых мастер-классов — своеобразных занятий по обмену опытом, обучению какому-либо мас-

терству. Чаще всего такие занятия проводятся в частном порядке на платной основе, вне образовательных учреждений, по принципу добровольности участия и по интересам.

На приобретение нового опыта в режиме мастер-класса направлены, прежде всего, молодые люди, в том числе студенты вузов. И это оправдано, ведь на таких занятиях вне строгого преподавательского контроля, в раскрепощенной обстановке удобно не только овладевать свежими навыками (будь то ручной, интеллектуальный или физический труд), но и заводить новые знакомства, общаться с друзьями, плодотворно использовать свободное время.

Подобная организация обучения оправдывает одно из важных качеств грядущей модели образования [1] — ценность «таланта и мастерства, понимаемого как владение особо эффективными средствами деятельности в конкретной области». Таким образом, движущей силой образования становится мотивация и заинтересованность, увлеченность студентов собственным развитием.

Актуальность новой формы приобретения практических навыков была нами использована при проведении аудиторных занятий в стенах учебного заведения. Изначально было решено провести лабораторные работы по декоративно-прикладному творчеству для студентов-будущих педагогов в форме мастер-классов. Цикл занятий открывался мастер-классом, проводимым самим преподавателем, на тему «Изготовление русской обрядовой куклы». Этот, самый первый показ, был демонстрацией не только определенных приемов изготовления конкретного изделия (например, народной куклы), но и вводил студентов в суть понятия «мастер-класс», наглядно описывал этапы проведения урока, указывал методические приемы работы мастера.

Цели такого занятия обозначены как:

- Знакомство с традициями изготовления народных кукол, русских обрядовых кукол;
- Приобретение умений и знакомство с технологией изготовления традиционных кукол, на примере кукол «Веснянка» и «Первоцвет»;
- Введение студентов в новую форму проведения занятий в режиме мастер-класса;
- Демонстрация методики организации и проведения мастер-класса.

Далее студентам было предложено самостоятельно выбрать, отталкиваясь от собственных предпочтений, тот вид работ, который на следующих занятиях будут демонстрировать они. При этом со стороны преподавателя исходила методическая поддержка и совместное со студентом решение основных организационных вопросов:

- Изготовление какого изделия будет демонстрироваться? Важно, чтобы оно было простым для уровня начинающих, но в то же время интересным, оригинальным;
- Каковы материальные затраты? Какими материалами мы владеем, а какие необходимо приобрести дополнительно? Кто обеспечивает инструментами и материалами: есть ли они в наличии в лаборатории, либо приносит сам мастер, либо приносят учащиеся. Необходимо определить объем затрат на человека и на группу (включая преподавателя и мастера), перед занятием выполнить «раскрой» материалов, т.е. подготовить готовый набор всех

необходимых материалов с размерной обработкой и инструментов на человека;

— Каково время течения мастер-класса? Вопрос важный для преподавателя, поскольку нужно выделенное учебным графиком время распределить таким образом, чтобы каждый студент испытал себя в качестве мастера.

После того, как студенты узнают о своих задачах по данной дисциплине на текущий семестр и мысленно определяют с выбором вида декоративно-прикладного искусства, обозначаются конкретные сроки подачи «заявки» на роль мастера. Для этого к определенной дате им необходимо написать план своей работы, в который входят обязательные элементы: небольшая историческая справка по данному виду ДПИ, расход материалов и перечень инструментов, изображение готового изделия, технология его изготовления, планируемое время. Заявки обсуждаются в группе, определяется последовательность выступлений, выслушиваются замечания и предложения.

Подобный подход можно сопоставить с немало известным кейс-методом, когда ход обучения имитирует реальные события (в данном случае — ведение школьного урока технологии), включая адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения [2]. Сущность кейс-технологий заключается в том, что учебный материал подается студентам в виде профессиональных проблем (кейсов, ситуаций), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа, изложения выводов, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [3].

В данном случае кейс (задание) для всех учащихся будет звучать примерно одинаково: «Перед вами стоит задача обучения школьников выполнению определенного вида декоративно-прикладного искусства. Как бы вы построили и организовали процесс обучения, чтобы вызвать максимальную заинтересованность и увлеченность учащихся?» Очевиден созидательный характер решений данной ситуации и их практическое выражение.

Замечено, что в таком, необычном, режиме обучения большинство ребят проявляют познавательную и творческую активность. Еще на этапе проведения первого мастер-класса, где преподаватель выступает мастером, студенты чувствуют всю необычность ситуации, неординарность обстановки в аудитории. Возникает интерес к работе, творческий настрой, желание знать и уметь. Все это, конечно, обеспечивает преподаватель индивидуальным подходом к каждому студенту, помощью, дружеским настроем.

В ходе поиска идей и решения проблемы выбора демонстрируемой технологии студент выполняет заложенную на него учебной программой нагрузку — самостоятельную работу. Исследование, анализ материалов, подготовка, личностные установки — все это предполагает творческий характер задачи, дополненный ориентацией на собственные интересы. При этом возникает же-

ление подготовить необычный мастер-класс, выделиться в группе, привлечь и увлечь товарищей.

Подготовительному этапу принадлежит особая роль. Это не только поиск информации по данной тематике (а теоретический экскурс всегда должен присутствовать в мастер-классе в форме познавательного рассказа о традициях, истории искусства, особенностях технологии и т.п., и гармонично вплестись в сюжет занятия), но и организация с предварительными расчетами затрат материалов на группу.

Абсолютно недопустимо проводить мастер-класс, заменяя необходимые материалы и инструменты подручными, выполняя работу «как придется», только под словесными указаниями мастера (без реального показа и/или схем). Потому в подготовке студента к своему мастер-классу всегда должен участвовать преподаватель, контролировать, интересоваться, помогать делом.

На этапе работы с аудиторией студенту дано право почувствовать себя в роли педагога, преподавателя. При этом влияние самого преподавателя как такового на аудиторию должно быть минимальным, чтобы переместить центр внимания аудитории на мастера. Это достигается несколькими факторами.

Во-первых, с началом занятия руководящая роль передается студенту-мастеру, который занимает место преподавателя, сам же преподаватель становится «учеником», он наравне со всеми выполняет указания мастера, сидя за партой. Статус преподавателя не защищает его от ошибок в процессе работы, аудитория чувствует уязвимость до сих пор «всемогущего» преподавателя, но в условиях дружелюбной обстановки относится к этому лояльно.

Во-вторых, в условиях ограниченности времени, а также увлеченности работой маловероятно, что в группе наступит хаос и безделье, даже при отсутствии преподавателя;

В-третьих, во время подобных занятий, не смотря на индивидуальный процесс и темп работы каждого участника мастер-класса, чувствуется коллектив, объединение по принципу общности интересов (в данный конкретный момент). В таких случаях часто завязывается дружелюбная беседа, в которой может поучаствовать и преподаватель. При этом его статус не нивелируется, студенты по-прежнему прислушиваются к его мнению как авторитетному, но в то же время могут задать вопросы, которые в иных случаях стеснялись задать или считали неуместными. А преподаватель в такие моменты может делиться своим житейским опытом, высказывать в легкой форме замечания, которые в других ситуациях были бы обидными, вести скрытую воспитательную работу со студентами.

Очень удобно для обеспечения близости общения во время практической работы (когда не звучат ука-

зания мастера, конечно) отойти от стандартной расстановки учебной мебели — перед началом занятия сдвинуть столы и разместиться вокруг одного общего рабочего пространства. При такой организации иногда отпадает необходимость приобретения инструментов для индивидуального пользования — в центре стола помещается корзина с необходимыми материалами и инструментами общего употребления.

Особый интерес у участников мастер-класса возникает на значимых занятиях, приуроченных к каким-то датам, событиям. Например, роспись пасхальных яиц в преддверии Пасхи, изготовление новогодних венков, подарков ко дню рождения одногруппника и т.д.

По аналогии с дисциплиной «Декоративно-прикладное творчество» нами стали использоваться мастер-классы на занятиях по техническим средствам обучения. При всем объеме существующих технологий преподавателю сложно показать все приемы использования ТСО. Студентам предложено рассказать об известных им возможностях использования техсредств обучения одновременно с применением средств, имеющихся в наличии.

К примеру, студент отлично владеет навыками создания флэш-анимации — он должен провести мастер-класс по работе в соответствующих программах. Также некоторые студенты могут изучить конструкцию и принцип работы определенных технических средств (например, кодоскопа), методику показа изображений, а затем, в рамках лабораторной работы, поделиться своими умениями с остальными ребятами.

В большинстве случаев подготовки студентов к проведению собственного мастер-класса у них отпадает возможность перенятия чужого опыта, как при поиске материала через сеть Интернет при написании реферата, например. Потому что главной целью самостоятельной работы становится личное совершенствование, приобретение полезных профессиональных умений и навыков, а также творческий анализ идей с последующей их апробацией на мастер-классе.

Полезно завершать как отдельные занятия, так и их цикл (в конце семестра) групповой рефлексией, обсудить наиболее интересные моменты, выявить недостатки, ошибки и способы их предотвращения, наметить планы работы по другим дисциплинам.

Таким образом, оправдывается идея о том, что вузовское образование может иметь практическую, созидательную составляющую одновременно с научной, исследовательской. А необычные формы подачи материала призваны облегчить работу преподавателя по привлечению внимания студентов, включив их тем самым в увлекательный процесс саморазвития через творчество.

Литература

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики (Материалы для обсуждения)//Вопросы образования. -2008. -№ 1. -С.32—65.

2. Морозова Н.В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Морозова Н.В. // Молодой ученый. — 2011. — №2. Т.2. — с. 102–104.
3. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования [Текст]: метод. пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / авт.-сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк, А.М. Старкова. — Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». — 2010. — 72 с.

Применение метода CASE-STUDY в обучении математике будущих учителей начальных классов в педвузе

Тимофеева Н.Б., ассистент

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы России происходит поиск новых эффективных методов обучения. Одним из таких методов обучения является case-study — метод конкретных ситуаций.

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case — случай, ситуация) — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций [1], зародившийся в институтах бизнеса при определенной мере адаптации, может использоваться и в подготовке других специалистов, в том числе и учителей.

Кейс-метод — это комплексный метод обучения на основе использования некоторой конкретной ситуации. В структуре кейс-метода можно выделить методы работы преподавателя (способы предъявления ситуации студентам, организации самостоятельной работы студентов и ее мотивации, совместного обсуждения ситуации и др.) и методы учебной деятельности студентов (методы познавательной деятельности, индивидуальной и групповой самостоятельной работы, дискуссии, и др.). При таком подходе кейс-метод будем рассматривать и как метод обучения, и как метод учения (учебно-познавательной деятельности студентов). В этом смысле кейс-метод действительно можно понимать и как некоторый «кейс-чемоданчик» содержащий целый комплекс методов (способов), приемов, учебно-методических и других ресурсов обучения и учения студентов на основе использования конкретной учебной ситуации.

Для отечественного образования кейс-метод не является абсолютно новым. Его элементы, так или иначе, используются при реализации принципа профессиональной направленности и контекстного обучения в подготовке будущих специалистов. Психолого-педагогические основы реализации этого принципа разработаны в исследованиях С.И. Архангельского, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, З.И. Решетовой, В.А. Слассина, А.И. Щербакова и др.

Проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования в настоящее

время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

— первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, умению перерабатывать огромные массивы информации;

— вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который должен обладать необходимым набором компетенций, позволяющих организовать поиск оптимальных решений в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в новых условиях.

Реализуя кейс-метод преподаватель решает следующие задачи:

— содействует освоению необходимых технологических средств, используемых для организации группового взаимодействия;

— обеспечивает быструю обратную связь каждому студенту;

— отслеживает своевременное включение и активную вовлеченность всех студентов в различные формы групповой деятельности, начиная с момента ознакомления их друг с другом в первом модуле;

— использует различные формы для вовлечения их в групповую деятельность;

— наблюдает за ходом и оценивает результаты совместной деятельности студентов в различных видах учебного взаимодействия;

— контролирует успешность усвоения студентами нового материала или приобретение ими необходимых навыков и умений в ходе актуализации учебного материала в совместной деятельности;

— добивается формирования у студентов навыков социального взаимодействия и чувства толерантности друг к другу;

— делит студентов на малые группы в процессе работы над разнообразными проектами с учетом индивидуальных

особенностей и способностей, уровня сформированности у них учебных навыков, психологической совместимости, типа темперамента и т.д.;

— на всем протяжении обучения поддерживает психологически благоприятный климат для взаимодействия.

Успешное решение вышеперечисленных задач позволяет преподавателю создать учебную среду, в которой становится возможным формирование математической и коммуникативной компетенций.

Кейс-метод не является универсальным. Им нужно пользоваться не вместо, а в совокупности с классическими учебными методиками, то есть кейс-метод позволит дополнить арсенал методических приемов.

Использование кейс-метода в подготовке будущего учителя начальных классов предполагает организацию учебной среды, направленную на:

— самостоятельное изучение и обсуждение ситуации студентами;

— проектирование ситуации студентом (группой студентов) на себя с позиции учащегося и с позиции учителя, рефлексия;

— совместное обсуждение ситуации в аудитории под руководством преподавателя;

— прогнозирование развития ситуации;

— следование принципу «процесс обсуждения важнее самого решения».

Организация работы группы студентов с применением кейс-метода делится на несколько этапов:

1. Представление кейса преподавателем.

2. Индивидуальное изучение кейса каждым студентом в группе.

3. Разработка вариантов индивидуальных решений.

4. Обсуждение вариантов индивидуальных решений в каждой подгруппе.

Технология работы при использовании кейс-метода в обучении математике будущих учителей начальных классов.

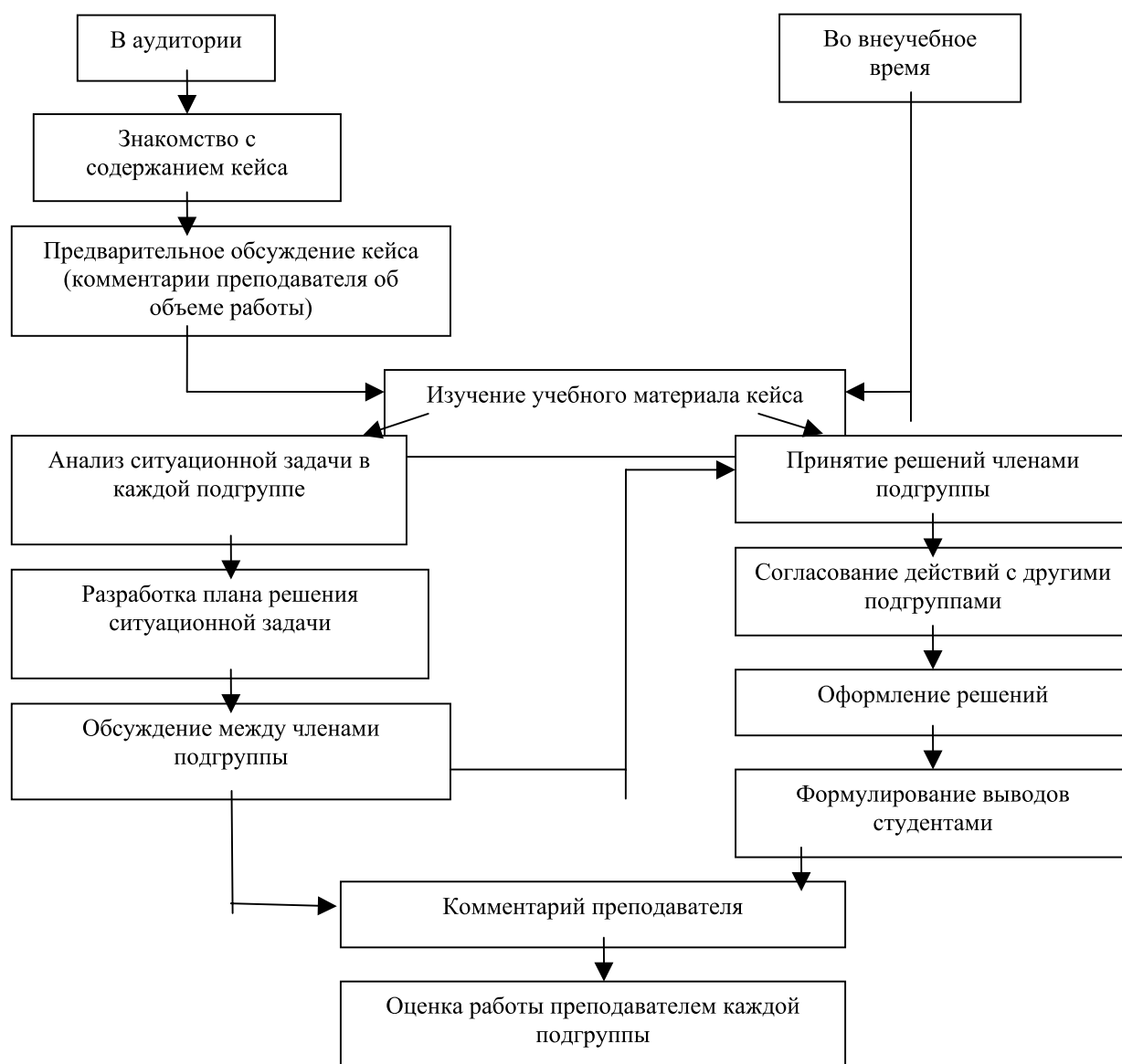


Схема реализации кейс-метода

Таблица 1

Подготовка и обучение кейс-методу

Этапы работы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Подготовительный	1. Подборка содержания учебного материала кейса. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Аудиторный	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3. Принимает или участвует в принятии решений.
Внеаудиторный	1. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы. 2. Оценивает работу студентов.	1. Составляет устные, письменные отчет о проделанной работе или готовится к защите кейса по данной теме.

Для реализации case-study при обучении студентов мы выделили следующие этапы (см. таблицу №1).

Работа студентов начинается со знакомства с содержанием кейса. Студенты самостоятельно в течение 10–15 минут анализируют содержание кейса, выписывая конкретную информацию. В результате у каждого студента должно сложиться целостное впечатление о содержании кейса. Знакомство с кейсом завершается обсуждением. Преподаватель оценивает степень освоения материала, подводит итоги обсуждения и объявляет программу работы первого занятия. В дальнейшем происходит формирование рабочих подгрупп до 4 человек. Каждая подгруппа располагается в каком-либо месте аудитории, по возможности, не небольшом удалении друг от друга. Если тема для всех подгрупп одна, то преподаватель ее объявляет и ставит срок, к которому нужно представить результат. На этом этапе преподаватель, более подробно

объясняет цели каждой подгруппы и в каком виде должен быть оформлен отчет о работе. После того как распределены темы, студентам необходимо изучить соответствующий теоретический материал, используя конспект лекций, учебные пособия и другие методические издания. Во внеучебное время студент сможет пользоваться рекомендованными учебниками.

Метод case-study — как инструмент, может позволить применить теоретические знания студентов к решению практических задач, способствовать развитию у них самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою. С помощью этого метода возможно создать условия, в которых могут проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в группе, в парах сменного состава, находить наиболее рациональное решение поставленной задачи.

Литература

1. Электронный ресурс: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов

Хасия Т.В., аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

Модернизация высшего образования приобрело особое государственное значение. Основными направлениями преобразований становится освоение действующего законодательства, правовых институтов, категории прав человека, прав и обязанностей гражданина и практика их реализации.

Необходимость рассмотрения проблем правовой компетентности в российском образовании и их практического решения диктуется Федеральной концепцией обеспечения и защиты прав и свобод человека. Обязанность государства распространять знания о правах человека, проводить обучение различных групп населения вытекает

из многих международных договоров. Со времени принятия в 1948 году Всеобщей декларации прав человека ООН ЮНЕСКО постоянно обращается к правительствам с призывами информировать общественность о правах человека. В рамках Хельсенского процесса государства-участники обязались поощрять, облегчать, поддерживать преподавание знаний о демократических ценностях, международных стандартах в области прав человека в учебных заведениях. В качестве рекомендаций необходимо расширить и усовершенствовать систему учебных заведений, ведущих подготовку профессиональных юристов. Наряду с этим важно осуществлять правовое образование в высших учебных заведениях неюридического профиля. По-прежнему необходимо уделять внимание преподаванию курсов «Основ российского права» и «Права человека».

Компетентный подход в организации правового образования отражается в решении первоочередной государственной проблемы создания правового и гражданского общества через общедоступное и качественное образование. В этой связи проблема повышения уровня и качества правовой подготовки специалистов с высшим образованием приобретает особую актуальность. Конечный результат формирования компетентного специалиста в области права определяется уровнем развития правовой культуры личности и в конечном итоге самого общества. Таким образом, преодоление разрыва между знанием норм и их игнорированием в современных условиях составляет важнейшую социальную задачу российского общества, реализуемую через образовательный процесс.

Современные социально-экономические условия, развитие конкуренции на рынке труда предъявляют повышенные требования к профессиональному уровню выпускаемых специалистов. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов позволяет по-новому взглянуть на проблему качества подготовки специалистов. Складывается определенная система взаимодействия образовательного учреждения с институтами рынка труда, органами власти, общественными организациями которое основано на реализации всех его сторон. [4]

В настоящий момент существует ряд противоречий между требованиями, который предъявляет институт рынка труда к профессиональной компетенции выпускников юридических вузов — будущих юристов и их подготовкой в стенах учебного заведения.

Государственные образовательные стандарты не обеспечивают необходимый уровень квалификации выпускников ВПО, в программах обучения недостаточно расширен и учитывается спектр профессиональных компетенций, не достаточная материально-техническая база, нехватка кадровых ресурсов, а также взаимодействия ВПО с социальными партнерами — работодателями по направлениям совместной деятельности.

Одним из важнейших направлений развития современной системы образования является ориентация образования на всестороннее проявление общественно важ-

ного творческого отношения каждой личности к будущей профессиональной деятельности. А для развития творческого отношения к будущей профессиональной деятельности необходима гибкая методология учебного процесса, базирующего на законах психологии образования и творчества, историческом подходе к развитию науки, техники, технологии и правоведения.

Специфическая особенность профессиональной деятельности юриста заключается в том, что она сознательна и целенаправленна. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности. [5] Значение профессиональной деятельности заключается, прежде всего, в том, что в ней и через нее устанавливается связь между человеком и миром. Через профессиональную деятельность человек реализует и утверждает себя как личность: в своем отношении к другим людям, на которых он в своей профессиональной деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт. В профессиональной деятельности все свойства личности только проявляются, но не формируются.

С.Л. Рубенштейном была обозначена необходимость исследования личности не только как активного, но и как творческого субъекта деятельности. Примером таких исследований явились труды самого С.Л. Рубенштейна, где особое внимание уделяется творческим формам человеческой деятельности, которая не исчерпывается частными вопросами индивидуальных различий, а связана с формированием творческой личности. С.Л. Рубенштейн в своих работах предлагал рассматривать формирование личности в историческом контексте, ставя вопрос о «личности будущего».

Совсем другой подход к этой проблеме обозначил Б.М. Теплов. Он связывал формирование творческого отношения с многогранностью деятельности человека. Исследуя умственную деятельность, Б.М. Теплов отмечал, что не редко она по своему содержанию бывает сложнее научного творчества. Предпринятый ученым анализ особенностей творческого мышления позволил определить его содержание через такие качества ума, как системность, самостоятельность, гибкость, критичность, логичность, прогностичность, реактивность. Для педагогики это имело существенное значение, так как раскрывалась возможность определения путей их формирования и развития, качества ума выступали реальностями, которые можно измерить и сделать объектами педагогического воздействия.

Современное общество держится на интересах каждого отдельного человека, ибо без творческого отношения к профессиональной деятельности, развитой потребности в самовыражении ничего прочного и стоящего создать нельзя. При этом потребность человека в раскрытии своей творческой сущности рассматривается как гарант, движущая сила развития общества.

Студенты, как известно, отличаются друг от друга своими природными данными, условиями жизни и вос-

питания, складом характера и свойствами темперамента, мировоззрением, ценностными ориентациями, уровнем профессиональной подготовленности, направленности личности, потребности в предстоящей профессиональной деятельности и т.д. Студенты обладают, разными индивидуальными психологическими особенностями, которые обуславливают эффективность учебной деятельности, их взаимодействие с коллегами и преподавателями. Особое значение в свете этого приобретает проблема сформированности у них творческого отношения в профессиональной деятельности воспитательно-образовательном процессе.

Образование определяет уровень культуры студента и служит интеллектуальной основой для качественного усвоения профессиональных и специальных знаний. Установлено, что эффективность обучения студента на всех этапах во многом определяется уровнем общей культуры.

Современное состояние воспитательно-образовательного в высшей школе строится по единым учебным программам, используется традиционный подход в организации занятий, далекий от творческой развивающейся направленности, где нет места для творческого проявления студентов, когда преподаватели не владеют информацией об уровне развития психических сфер каждого студента и т.д. Все это позволяет отметить необходимость обращения специального внимания на личность студента как одну из важнейших целей высшего образования. Вуз во многом определяет всю дальнейшую жизнь человека, его активную функционирующую личность как субъекта деятельности. Базовая подготовка, сформированность качеств личности и активная учеба в вузе — это важное условие формирования творческого отношения студента к будущей профессиональной деятельности. Развитие познавательной активности студентов в учебном процессе, поиск форм и методов обучения и воспитания, переход от массового обучения и воспитания, к персонифицированному развитию творческой личности с опорой на самостоятельную работу, на самовоспитание составляют основные направления в системе высшего образования с учетом сложившейся социально-экономической ситуации.

Работа преподавателей высшей школы должна быть направлена на решение задачи формирования высокопрофессиональной и творческой личности. Это предполагает воспитания у студентов умение творчески относиться к обучению, а в дальнейшем и в работе. В связи с этим педагогический процесс в вузе становится все более сложным и многосторонним и требует глубокого понимания связей и отношений между субъектами, принимающими в нем участие. Студенты ждут от вузовских преподавателей сотрудничества, создавая условия для совместной работы. [5]

Основным критерием оценки качества образования в настоящее время выступает профессиональная компетентность выпускника юридического вуза. Специалисты с высшим профессиональным образованием — это работники интеллектуального труда, в основе деятельности ко-

торых лежит решение преимущественно диагностических задач, требующих анализа и выбора решений в рамках заданного алгоритма действий.

Целью образовательного процесса на сегодняшний день является формирование профессиональных компетенций у студентов юридических вузов за счет проявления и расширения, как индивидуальных так интеллектуальных качеств. В то же время компетентностный подход не отрицает академического, а лишь углубляет, расширяет, дополняет его, ориентируя студента — будущего специалиста на формирование ключевых компетенций, которые просто необходимы на современном рынке труда. Это означает, что образовательная система должна быть направлена на формирование и специальных способностей — организаторские навыки, коммуникабельность, предприимчивость, информационность, умение выходить из сложных, порой критических ситуаций.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих юристов является актуальной проблемой для высшего юридического образования. В основе этих проблем — недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда студент выступает лишь объектом массового процесса педагогического воспроизводства. Стремительное изменение условий жизни требует от системы профессионального образования формирования нового подхода, где приоритетом является личность студента, что в конечном итоге будет способствовать актуализации творческой личностной позиции обучаемых в отношении осваиваемой профессии. Человек, заинтересованный, увлеченный своей профессией, как правило, творческий человек, специалист высокого класса, который не останавливается на достигнутом, а постоянно саморазвивается и совершенствуется.

Хотелось бы отметить, что необходимо как можно раньше определить профессиональные интересы в зависимости от способностей учащихся, их постоянно развивать и совершенствовать. Профессиональное самоопределение, а в конечном итоге и профессиональная компетентность студентов юридических вузов имеет динамичный и профессиональный характер и осуществляется на всех этапах жизни человека, а подготовка к нему формируется на всех уровнях обучения, развития и воспитания во всех образовательных учреждениях [3] Говоря о профессиональной компетентности необходимо отметить, что формирование профессиональной компетентности является одной из важнейших задач современного образования. Профессиональная компетентность студента юридического вуза — будущего юриста — это личностная характеристика, включающая в себя профессиональные знания, умения, ценностное отношение, которое выражается в способности решать профессионально-ориентированные задачи различного уровня сложности. Профессиональная компетентность является одним из факторов, влияющих на процессы познания, самопознания, общения и самовыражения и способствует всестороннему развитию личности студента — будущего специалиста.

Система обучения и воспитания в том виде, в котором она существует, должна быть, по идее, не только преподавать знания того или иного предмета, но, прежде всего, учить студента способом эффективного использования знаний в будущей профессиональной деятельности, то есть формировать у студентов творческое отношение у своей профессиональной деятельности, то есть находить нестандартные, оригинальные решения тех проблем и задач, которые встают на профессиональном пути специалиста. Это предполагает использование всех резервных возможностей личности студента, а также создание благоприятных социально-экономических и психолого-педагогических условий для полноценной учебной деятельности студента, и наконец, для обретения будущим специалистом твердой уверенности в том, что его знания, его научный, творческий потенциал будут востребованы обществом. Творческое отношение есть деятельное состояние студента, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением, проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями. Оно отражает готовность к энергичному, деятельному, творческому познанию, самонастроенность на участие, что в перспективе формирует отношение к будущей профессиональной деятельности.

Возникает вопрос: как добиться того, чтобы у студента выработалось творческое отношение к профессиональной деятельности? Этого нельзя добиться в результате простого требования. Чтобы выработать у студента творческое отношение, необходимо создать ряд условий. И, прежде всего это любовь и интерес к своему делу, к своей профессии; если это важнейшее качество отсутствует, то напрасно мы будем ожидать от него проявления

творческого отношения, новаторства. Но этого недостаточно. Для того чтобы творческое отношение стало возможным, необходимо постоянное повышение образовательного и профессионального уровня. Только при этих условиях возможна и подлинная любовь к своей профессиональной деятельности, и подлинный, сознательный интерес. Творческое отношение к своей профессиональной деятельности возможно только при том условии, если студент в совершенствовании овладеет навыками. Отсюда следует, что когда студент находится в учебном процессе, то он уже создает одно из условий для творческого отношения к профессиональной деятельности.

Высший уровень развития студента — это творческое отношение студента к обучению. Это стремление студента проникнуть в сущность изучаемых вещей, явлений, стремление к применению новых приемов преодоление затруднений, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебных заданий. Оно характеризует более высокую степень развития личности. Творческое отношение — это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы. Его характеризует умение самому выявить новые задачи, способы их решения, умение применять знания, навыки в новой ситуации.

Перед высшей школой сегодня стоят новые задачи, решение которых связано принципиальным переосмыслением всех традиционных средств воздействия на личность студента в воспитательно-образовательном процессе вуза, в котором субъективная позиция будущего специалиста составляет основу развития его творческого отношения.

Литература

1. Хазипов Р.А. Проблема профессионального самоопределения личности // Психологическая поддержка и профориентационная работа в средних образовательных учреждениях Приволжского федерального округа. 2006., часть 1, с. 70–75.
2. Чистякова С.Н. Программа элективного ориентационного курса // Слагаемые выбора профиля обучения и траектории дальнейшего образования 2005. №5. с. 6.
3. Самойленко П.И., Гериш Т.В., Специалист // Диалог в условиях интеграции вузов и предприятий. 2009. №5, с. 27–28.
4. Васильева Л.А. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов // От профессиональной ориентации к профессиональной компетентности. 2010. №12 с.
5. Тимошенкова О.С. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов // Некоторые аспекты формирования творческого отношения студента к его будущей профессиональной деятельности в высшем учебном заведении. 2010. №10.

Формирование графической грамотности будущих учителей технологии как педагогическая проблема

Шалашова И.В., ст.преподаватель

Шадринский государственный педагогический институт

Современное общество живет в период небывалого роста объема информационных потоков, как в экономике, так и в социальной сфере. Внедрение современных средств переработки и передачи информации в различные сферы деятельности послужило началом нового эволюционного процесса в развитии общества — информатизации.

Информатизация — одно из важнейших направлений научно-технического прогресса, основанное на широком применении микроэлектронной вычислительной техники, средств связи, автоматизированных банков данных, взаимовязанных между собой в информационно-вычислительные системы. Лимитирующим фактором становится информация и научное знание [10].

Слово информация произошло от лат. *informatio* — осведомление, разъяснение, изложение. В широком смысле это абстрактное понятие, имеющее множество значений, в зависимости от контекста. В узком смысле этого слова — сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления. В настоящее время не существует единого определения термина информация. С точки зрения различных областей знания, данное понятие описывается своим специфическим набором признаков [2].

Каждого человека в мире окружает большое количество разных видов информации: звуковая, текстовая, числовая, видеоинформация и т.д. Одним из таких видов является графическая информация. Одни под *графической (изобразительной) информацией* понимают первый вид, для которого был реализован способ хранения информации об окружающем мире в виде наскальных рисунков, а позднее в виде картин, фотографий, схем, чертежей на бумаге, холсте, мраморе и других материалах, изображающих картины реального мира [2]. Другие информацию, представляемую в виде образов (наглядных символов) или фигур на схемах, эскизах, диаграммах, графиках [5].

Под *графической информацией* также понимают всю совокупность информации, которая нанесена на самые различные носители — бумагу, пленку, кальку, картон, холст, оргалит, стекло, стену и т.д. [8].

Как и всякий объект, графическая информация обладает свойствами. С точки зрения данного исследования, наиболее важными представляются следующие общие качественные свойства графической информации: объективность, достоверность, полнота, точность, понятность, доступность, краткость и пр.

1. Объективность графической информации. Объективный — существующий вне и независимо от человеческого сознания. Информация — это отражение внешнего объективного мира. Информация объективна, если она не зависит от методов ее фиксации, чьего-либо

мнения, суждения. Объективную графическую информацию можно получить с помощью измерительных приборов.

2. Достоверность графической информации. Графическая информация достоверна, если она отражает истинные параметры чего-либо. Достоверная информация помогает правильно выполнять поставленные задачи. Недостоверной графическая информация может быть выражена следующим причинам:

- преднамеренным искажением (дезинформацией) или непреднамеренным искажением субъективного свойства;
- искажением в результате недостаточно точных средств ее фиксации (изображения).

3. Полнота графической информации. Графическую информацию можно назвать полной, если ее достаточно для понимания и выполнения решений. Неполная информация может привести к ошибочному решению или построению.

4. Точность графической информации определяется степенью ее близости к реальному состоянию объекта (чертежа, детали) и т.п. [4].

Одной из задач высшего профессионального образования в условиях информатизации общества и с развитием графической информации является формирование графической грамотности у будущих специалистов.

Анализ ситуации в системе профессиональной подготовки в условиях педагогического вуза показал, что обучение качественного специалиста в условиях ограниченности времени возможно только при достаточно высоком уровне графической грамотности, сформированном в школе. Однако, по разным причинам происходит снижение уровня графических знаний выпускников школ, и вследствие этого существует необходимость формирования графической грамотности в педвузе практически с нуля.

Время, предусмотренное программой на изучение начертательной геометрии входящей в блок изучения дисциплин «Графика» и «Инженерная графика» в педагогическом вузе по специальности «Профессиональное обучение» и по направлению «Технологическое образование», тратится на адаптацию мышления учащихся к новым требованиям, а не на освоение фундаментальных знаний и базовых умений.

Тем не менее, современное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призваны обеспечить преподаваемые в педагогическом вузе именно эти общепрофессиональные дисциплины (начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика), которые

способствуют развитию пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления специалиста, а также воспитанию профессиональной и графической культуры обучающихся. Каждая из этих графических дисциплин для продуктивного развития обуславливается определенными исходными положениями, дающими правильные представления об изучаемых предметах, правильное освоение содержания этих предметов создают теоретическую и практическую базу для овладения символикой чертежей и другой технической документации.

Педагогическая теория, исходя из совокупности различных взглядов педагогов и психологов, помогает преподавателю строить конкретные рассуждения об изучаемом явлении — развитии пространственного мышления личности в графической деятельности, в которой большую роль играет соответствующая система понятий и терминов.

Основные понятия служат фундаментом процесса обучения и являются показателем его уровня развития. Понятия выступают характерным результатом мышления, формирование и освоение которых в процессе обучения составляет предмет исследований таких ученых, как П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин.

По словам Рубинштейна С.Л., понятие — это последовательное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений [9].

Считается, что процесс возникновения и освоения понятий сопровождается созданием образов и их оперированием, то есть одновременно с разработкой и внедрением суждений возникает адекватная система образов. В настоящее время для многих людей понятие «образованность» утратило свой первоначальный смысл становления личности, превратилось в «информированность». Хорошие графические навыки не существуют без знаний и гармонии в мыслях, общей образованности и начитанности. Осознание скрытого корневого значения «образ» в слове «образование» позволяет целостно осветить следующее понятие.

Под графической образованностью человека следует понимать наличие широкого кругозора, характеризующегося широтой и объемом графических знаний, умений и навыков. Качество образования следует оценивать по уровню полученных знаний и сформированных личных качеств будущего специалиста, нацеленного на выполнение социальной и профессиональной функций.

Методика оценки качества графической образованности будущего специалиста может быть разделена на две части: оценка графической грамотности выпускника по результатам обучения в вузе и оценка графической культуры будущего специалиста, полученная на основе социологической информации о его деловых, творческих способностях и коммуникативных отношениях в коллективе.

Понятие «графическая культура» еще шире и многогранней. В широком значении оно понимается как сово-

купность достижений человечества в области разработки и освоения графических способов передачи информации [7].

Рассматривая процесс формирования графической культуры как сложный многоплановый поэтапный процесс графической подготовки, имеющий различные уровни развития (от первоначального графического знания к всестороннему овладению и творческому осмыслению способов их реализации в профессиональной деятельности), М.В. Лагунова [6], выделила следующие иерархические ступени графической культуры в обучении:

- элементарная графическая грамотность;
- функциональная графическая грамотность;
- графическая образованность;
- графическая профессиональная компетентность;
- графическая культура.

Под элементарной графической грамотностью, М.В. Лагунова [6] предлагает рассматривать уровень графической подготовки, характеризуемый тем, что: обучаемый знает элементарные закономерности теории изображений и способы их познания, основанные на общем геометрическом образовании, имеет практические навыки оформления изображений и навыки работы с чертежным инструментом.

Графическая культура, как элемент общей культуры, характеризуется высоким уровнем знаний, умений и навыков в области визуализации, пониманием механизмов эффективного использования графических отображений для решения профессиональных задач, умением интерпретировать и оперативно отображать результаты на приемлемом эстетическом уровне.

Показателем культуры будущего специалиста является его творческая активность в подготовке к профессиональной деятельности, ориентированной на непрерывное самообразование в среде графических информационных технологий на основе исследовательского подхода.

Понятие «графическая культура» обуславливается более высокой степенью развития личности и переплетается со многими другими компонентами феномена «культура», например, профессиональной культурой. Это интегрирующее понятие, включающее знание и умение человека в области инженерной и компьютерной графики и способность к творческой деятельности. Анализ литературы по психологии и педагогике подтверждает, что владение графической культурой удовлетворяет субъективную потребность к творческой самореализации и саморазвитию.

П.И. Совертков [3] в своей работе выделил следующие уровни графической грамотности студентов, проходящих олимпиадную подготовку и работающих над исследовательскими проектами:

- элементарная графическая грамотность: обучаемый знает элементарные закономерности теории изображений в параллельной проекции; умеет преобразовывать основные фигуры;

— функциональная графическая грамотность: обучаемый знает основные положения теории изображений фигур в параллельной проекциях; умеет проводить анализ метрических отношений на оригинале и учитывает их при изображении фигур;

— исследовательская графическая грамотность: учащийся знает простейший математический аппарат машинной графики.

Таким образом, графическую грамотность можно определить, как способность оперировать понятиями, свя-

занными с визуализацией информации, умение точно и быстро передавать информацию с помощью графических средств. При этом каждый выпускник педагогического вуза должен иметь представление о классических и современных системах отображения информации, знать и уметь пользоваться их методами и способами отображения, применять программные средства для создания графических изображений, иметь общее представление о проектной деятельности (инженерно-конструкторской, архитектурно-строительной и др.).

Литература

1. Андрушина Т.В. Психологические условия развития пространственного мышления личности в графической деятельности [Текст] / Т.В. Андрушина. — Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2000. — 148 с.
2. Виды информации и её свойства [Электронный ресурс] // <http://ru.wikibooks.org>.
3. Ганеев С.М. Формирование графической грамотности учащихся при обучении решению планиметрических задач в условиях компьютерной поддержки [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.М. Ганеев. — Омск, 2004. — 220 с.
4. Жихарева Н.А. Графическая информация и средства ее обработки [Электронный ресурс] / Н.А. Жихарева // http://revolution.allbest.ru/programming/00193778_0.html.
5. Изобразительная (графическая) информация [Электронный ресурс] // <http://www.gisa.ru/13223.html>.
6. Лагунова М.В. Графическая культура инженера (основы теории) [Текст]: монография / М.В. Лагунова. — Н.Новгород, ВГИПИ, 2001. — 251 с.
7. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. — М.: Педагогика, 1991. — 296 с.
8. Особенности графической информации и способов ее кодирования [Электронный ресурс] // <http://tid.com.ua/tid1/addonres.php?id=3217>.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — М., 1989. — Т. 1—2.
10. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс] // <http://slovari.yandex.ru>.
11. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. — М., 1979. — 114 с.

Построение модели подготовки педагогических кадров в области духовно-нравственного воспитания

Шаталова О.А., заведующая отделением

Тамбовское областное государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Педагогический колледж»

Формирование духовно-нравственных качеств личности продиктовано необходимостью обеспечения национальной безопасности России, которая невозможна без защиты культурного, духовно-нравственного наследия, исторических традиций и норм общественной жизни.

Острота проблемы на сегодняшний день заключается в том, что в информационный век личность каждого человека, а ребёнка особенно, находится под постоянным воздействием различных потоков информации. Кроме того, идёт мощная внешняя экспансия ценностей западной культуры, выступающая в качестве дополнительного фактора духовной дезинтеграции. Такие проблемы, как: низкий уровень духовно-нравственной культуры родителей, некомпетентность семьи в вопросах духовного становления и воспитания ребенка, также не-

гативно сказываются на воспитании подрастающего поколения.

В сложившейся ситуации не эффективны разовые и локальные меры, которые не приведут к кардинальному изменению ситуации. Необходим комплексный, системный подход и программная форма организации духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, а для этого нужны педагогические кадры.

Осмысление роли педагога в современном образовании направлено, прежде всего, на возвращение в педагогическую деятельность призвания быть воспитателем-наставником, и главным образом, в духовно-нравственных вопросах. Подлинная цель образования состоит не только в развитии интеллектуальной и познавательной сторон человека, а в развитии его нравственно-духовных качеств.

Сегодня мы далеко ушли от идеалов образования прошлого, когда нравственно-духовное развитие было целью, а все остальное лишь приложением и подтверждением духовной мудрости. Древние видели смысл образования в том, чтобы научить человека делать не только умное, но лучшее и доброе в своей жизни. Снижение многих показателей нравственного и духовного здоровья личности происходит в настоящее время, начиная с дошкольного возраста. Одна из основных причин ухудшения нравственного состояния детей — разрушение естественных институтов социализации: семьи и детского сообщества, а также деструктивизация информационной среды, изменение общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, ослабление коллективных форм совместной деятельности детей. Классики педагогики выделяли приоритетность духовно-нравственного развития личности в образовании. Историко-педагогический аспект проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения нашел отражение в работах Н.А. Бердяева, Б.С. Братусь, Л.П. Бугеовой, Т.И. Власовой, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, К.К. Кулантаевой, А.Х. Тургумбаева и др. [2, с. 143; 3, с. 56].

Значимое место в разработке проблемы духовно-нравственного воспитания обучающихся занимают труды Ш.А. Амонашвили, А.А. Бесенбаевой, О.С. Богданова, Т.И. Власова, В.В. Игнатова, И.А. Каирова, Б.А. Койшибаевой, Б.Т. Лихачева, И.С. Марьяненко, В.А. Сухомлинского и др. [1, с. 89; 6, с. 184].

Анализ современных исследований показывает недостаточную практическую изученность проблемы подготовки студентов средних профессиональных педагогических учебных заведений к духовно-нравственному воспитанию школьников в условиях изменения парадигмы образования и вхождения системы образования в мировое образовательное пространство.

Рассматривая деятельность педагога с точки зрения формирования духовности и нравственности учащихся, необходимо переосмыслить, основные функции педагогической деятельности с позиций духовно-нравственного воспитания и определить специфику профессионально значимых свойств личности педагога и пути их формирования.

В стратегически значимых документах общегосударственного уровня ставится фундаментальная задача возрождения духовности как идеологической основы общества, перехода не просто к образованию, но к массовому просвещению всех слоёв населения. Это потребует разработки большого комплекса специальных программ для родителей, молодёжи, детей дошкольного возраста, пенсионеров. Для этого необходимы подготовленные кадры.

Однако для осуществления данной деятельности необходима специальная образовательная среда, которая учитывала бы все условия, необходимые для духовного и нравственного развития личности. Основным фактором создания такой среды — педагог, обладающий высоким уровнем знаний и компетенций, инициативой, ответс-

твенностью, сориентированный на работу по духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи в образовательных учреждениях и воскресных школах.

Ситуация, сложившаяся с подготовкой кадров в сфере духовно-нравственного воспитания неоднозначна. Сегодня в обществе одновременно создается система богословского образования на стыке духовного и светского образования. С одной стороны, появляются православные высшие учебные заведения, получающие государственную аккредитацию. С другой стороны, в рамках светских ВУЗов открываются теологические факультеты, кафедр православной педагогики. Однако, в основном, во всех регионах РФ подготовка педагогов идёт, прежде всего, в рамках повышения квалификации.

Духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций формирует ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования и подготовке кадров.

Подготовка педагогических кадров, обладающих высоким уровнем знаний и компетенций, инициативой, ответственностью, сориентированных на работу по духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи в образовательных учреждениях и воскресных школах осуществляется в Тамбовском педагогическом колледже в рамках реализации межрегионального проекта «Возрождение духовно-нравственного наследия в условиях открытой социально-образовательной среды».

Подобный опыт работы накапливался в колледже в течение последних пяти лет и сегодня получает свою реализацию через отделение «Православная педагогика», студентами которого стали выпускники школ Тамбовской, Воронежской, Костромской и Рязанской областей.

Ключевая идея создания отделения — соединение традиционного педагогического образования и специальной подготовки, позволяющее обеспечить будущего педагога определенным запасом знаний в сочетании с православным воспитанием.

Возможность освоить дисциплины православной направленности дает вариативная часть Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. Учебный план специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Педагогика дополнительного образования» является сопряженным со специальностями Педагогического факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, обучение ведется при участии профессорско-

преподавательского состава данного ВУЗа и преподавателей Тамбовской духовной семинарии.

Выпускники отделения православная педагогика смогут продолжить образование в сокращенные сроки на педагогическом факультете Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета по очной или заочной форме.

Одним из направлений подготовки студентов отделения стало освоение традиционных видов рукоделий, в том числе и монастырских, в рамках работы Центра искусств и возрождения народных ремесел. Изучаемые специальные курсы «Монастырское шитье», «Кружевоплетение», «Ковроткачество», «Резьба по дереву», «Скань», «Бисероплетение» и т.д. позволяют студентам прикоснуться к сокровищнице народной культуры, к традиционным православным ценностям.

Все полученные навыки студенты смогут применить уже в недалеком будущем во время педагогической практики, которая будет осуществляться на базе общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и Воскресных школ области.

Обучение на данном отделении предоставляет студентам возможность не только получить специальность, но и предполагает целостную систему продуманной воспитательной работы. Студенты отделения посещают заседания клуба православного общения «Духовный родник», организованный совместно со студентами Тамбовской духовной семинарии, совершают паломнические поездки, оказывают помощь Воскресным школам в организации воспитательных мероприятий, участвуют в конкурсах духовно-нравственной направленности, ведут исследовательскую работу по духовному краеведению.

Социальное партнерство отделения «Православная педагогика» выстраивается в рамках Межрегионального центра возрождения духовно-нравственного наследия «Преображение», где студенты и преподаватели отделения являются участниками научно-практических конференций, фестивалей, чтений и других мероприятий.

Таким образом, организованная структура подготовки позволит создать систему подготовки специалистов, осуществляющих духовно — нравственное развитие и оздоровление обучающихся, обеспечить регион кадрами педагогов, способных не только обучать, но и духовно воспитывать. Педагоги новой формации, обладающие высоким уровнем знаний и компетенций, ответственностью за будущее, сориентированные на работу по духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи, смогут не только преподавать в школах комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики», учебную дисциплину «Основы православной культуры», но и работать в самых разнообразных направлениях: музыкальном, сценическом, изобразительном, хореографическом, физкультурно-оздоровительном, социально-педагогическом и т.д.

При этом перед разработчиками модели еще стоят важные задачи: необходимо конкретизировать содержательный минимум и требования к результатам освоения дополнительных компетенций, соответствующих видам профессиональной деятельности в области духовно-нравственного образования и воспитания, совершенствовать методическое обеспечение образовательного процесса, структуру подготовки специалистов в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск. Университетское. — 1990. — 560 с.
2. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. М. 1999. — 254 с.
3. Братусь В.С. Смысловая сфера личности Аномалии личности. М., 1988. — с. 58—59, 89—109.
4. Буюева, Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры Текст./ Л. П. Буюева // Вопросы философии. — 1996. — № 2. — 25—27.
5. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою //Ильин И.А. Путь к очевидности. — М.: Республика. 1993. — 431 с.
6. Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. М.: Прометей — 1995. 282 с.
7. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника Текст./ В. А. Сухомлинский. — М.: Учпедгиз, 1961. — 224 с.
8. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека Текст./ В. А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.

Из опыта профессионально ориентированного обучения иностранному языку

Шейпак С.А., кандидат педагогических наук, доцент
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Сегодня выпускники любого неязыкового вуза, независимо от их специальности — инженеры, экономисты или юристы — широко используют иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Пятнадцать лет назад для большинства выпускников неязыкового вуза единственной возможностью применить свои знания иностранного языка было чтение оригинальной литературы по специальности. Но за последние десять лет под влиянием социальных факторов эта ситуация коренным образом изменилась. К основным факторам, вызвавшим кардинальные изменения в профессиональном общении на иностранном языке, относится, с одной стороны, быстрое развитие письменного общения в сети Интернет, а с другой стороны, значительное расширение круга партнеров российских специалистов [1, с. 23].

По опросам специалистов, использующих иностранный язык в своей профессиональной деятельности, всем им сегодня необходимо уметь общаться по электронной почте со своими зарубежными коллегами по работе [2, с. 30; 3, с. 172]. Таким образом, в настоящее время на первое место по профессиональной значимости выходит переписка по электронной почте на иностранном языке, как с носителями данного иностранного языка, так и с теми иноязычными коллегами, для которых данный иностранный язык не является родным. На втором месте по профессиональной значимости находится чтение на иностранном языке. Однако характер чтения также поменялся, поскольку от специалиста сегодня требуется поиск иноязычной информации, в первую очередь, в сети Интернет.

С точки зрения подготовки выпускников неязыкового вуза по иностранному языку, описанные изменения в самом иноязычном профессиональном общении должны привести к значительным изменениям в содержании обучения иностранному языку. Если наиболее востребованными в профессиональной сфере сегодня являются умения в продуктивной письменной речи для переписки по электронной почте и умения поискового чтения на иностранном языке, то их формирование и должно стать сегодня основной задачей обучения иностранному языку.

Однако формирование и развитие у студентов неязыкового вуза умений в письме до профессионально значимого уровня является наиболее сложной задачей. Это связано с тем, что в рамках школьного курса иностранного языка ставится лишь задача формирования умений в продуктивной письменной речи на элементарном уровне. По результатам тестов, определяющих стартовый уровень обученности первокурсников по иностранному языку, можно утверждать, что умения в данной области сформированы на достаточном уровне лишь у студентов, углубленно изучавших иностранный язык. У основного контингента первокурсников заданные школьной программой умения в

данной области не сформированы на должном уровне.

Таким образом, на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе, студентам предлагаются сначала задания развивающие навыки повседневного письма [4]:

- *Ваш французский знакомый Ив спрашивает вас об учебе в университете. Ответьте ему.*

Формирование умений, необходимых для переписки по электронной почте, на начальном этапе предполагает одновременное формирование социолингвистических знаний, необходимых в профессиональном электронном общении. Для написания письма необходимо знание речевых образцов, характерных для электронных сообщений на иностранном языке, а также знание норм речевого этикета, принятых в электронной переписке. Чтобы сформировать у студентов описанные знания и умения, сначала им предъявляются образцы электронных писем:

- *Перед Вами электронное письмо. Кто из сотрудников фирмы INFODATE является его автором, кому оно адресовано, когда отправлено, какова его тема, какими фразами оно завершается?*

На следующем этапе студентам предлагается дополнить письма пропущенными формами речевого этикета. И лишь затем дополнить в письмах пропущенную информацию, в соответствии с поставленной коммуникативной задачей: запросить/ предоставить/ обсудить профессиональную информацию; выразить точку зрения/ благодарность/ сожаление, извиниться:

- *В ответ на свое письмо Вы получили следующее сообщение. Вам нужно поблагодарить организаторов конференции за предоставленную информацию, уточнить объем резюме и стоимость публикации статьи.*

- *Вам прислали приглашение на собеседование (entretien d'embauche). Вам надо подтвердить свое намерение участвовать в собеседовании, используя следующие выражения.*

Развить более сложные умения в продуктивной письменной речи можно лишь у наиболее обученных студентов, например у выпускников спецшкол. Возросшая роль в профессиональном общении опосредованной текстом информации обосновывает необходимость развития у студентов комплексных умений в письменной речи. Не только уметь найти нужную информацию в тексте, но и представить её в структурированном виде в письменной форме, например, в виде таблицы; выделив основную информацию из текста, кратко изложить ее в письменной форме. Поэтому, для формирования таких умений к учебным текстам предлагаются задания, цель которых — развитие комплексных умений в письменной речи:

Прочитав заметку из журнала «Sciences Humaines», обоснуйте необходимость участия человека в управ-

лении АЭС. Найдите факты, подтверждающие противоположную точку зрения. Заполните таблицу, сопоставив противоположные точки зрения.

Как показывают результаты обучения, основные задачи по формированию у студентов неязыкового вуза профессионально значимых умений в продуктивной письменной речи для электронной переписки могут быть решены на удовлетворительном уровне. С заданиями к письмам-образцам и к письмам с пропущенными формами речевого этикета все студенты справляются успешно. Однако с заданиями к третьему типу писем с пропущенной информацией справляются не все студенты. Ошибки студентов вызваны недостаточной сформированностью грамматических навыков к началу обучения в вузе. Большинство студентов, углубленно изучавших иностранный язык в школе, успешно справляется со сложными коммуникативными заданиями, требующими структурированного представления информации в письменной форме.

Одновременно с обучением письменному общению в сети происходит обучение поиску иноязычной информации в Интернете с опорой на различные стратегии чтения. С одной стороны такое обучение может быть организовано в ходе самостоятельной работы студентов, начиная с первого, базового этапа обучения в нефилологическом вузе. С другой стороны, в процессе самостоятельной работы формируются те языковые знания и умения, которые служат опорой для обучения письму. Основой для самостоятельной работы студентов будут являться сформированные в школе умения в области чтения, в первую очередь изучающего и ознакомительного, поскольку особое внимание в обучении иностранному языку в школе уделяется формированию именно этих умений. Однако, для того чтобы студенты могли приступить к самостоятельной работе, у них необходимо развить умения в других видах чтения, а именно в поисковом и просмотрном.

Использование в качестве учебных материалов для организации самостоятельной работы студентов иноязычных информационных ресурсов Интернета дает ряд преимуществ, поскольку «подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума»» [5, с.49]. Этот «вакуум» можно заполнить с учетом индивидуальных особенностей и интересов студентов благодаря актуальности и разнообразию размещенной в сети информации. Бесспорным преимуществом является также возможность моделировать в процессе обучения условия реальной профессиональной коммуникации в Интернете. Однако аутентичность иноязычных текстов в Интернете можно рассматривать как серьезный недостаток при организации самостоятельной работы на начальном этапе обучения в вузе, так как эти тексты невозможно адаптировать в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся. Но если ограничить на начальном этапе используемые виды чтения поисковым и просмотрным, то, не нарушая основного принципа обучения — принципа до-

ступности, студентам можно будет предложить для чтения любой текст, в том числе и неадаптированный [6, с.57]. Для этих видов чтения основное внимание необходимо уделить формулировке задания к тексту, которое становится способом управления самостоятельной деятельностью студентов. Таким образом, не имея возможности обработать учебные иноязычные материалы, представленные в Интернете, при организации самостоятельной работы студентов, нас интересовала проблема отбора текстов и подготовки заданий к ним.

Сайты, с которыми работают студенты, предварительно были отобраны не только с точки зрения их содержания, но и с точки зрения формы представления информации. Для начального этапа обучения сайты должны содержать лаконичные, хорошо структурированные тексты с многочисленными ссылками. Доступ на все страницы сайта должен быть открытым. Этим требованиям отвечают сайты ряда научно-популярных изданий. Важно, что на этих сайтах студенты могут найти информацию, отражающую современное состояние той области науки или техники, которая связана с их будущей специальностью. Нами были отобраны также сайты, на которых представлена страноведческая информация, информация по истории развития науки и техники, сайты периодических изданий.

Задания для самостоятельной работы в Интернете мы предлагаем студентам только после того, как с опорой на учебное пособие [4] они познакомились с лексикой, необходимой для того, чтобы ориентироваться на иноязычном, в нашем случае на франкоязычном, сайте (*page d'accueil* — домашняя страница сайта, *sommaire* — оглавление, *clicquer sur* — «кликнуть мышкой», *moteur de recherche* — поисковая система, *mot clé* — ключевое слово). Приступая к самостоятельной работе, студенты также уже имеют теоретические знания о специфике франкоязычных ресурсов в Интернете.

Формированию умений в области поискового и просмотрового чтения регулярно уделяется внимание во время аудиторных занятий при работе с текстами учебного пособия, поэтому, приступая к самостоятельной работе, студенты уже имеют навыки достаточные для того, чтобы выполнить задания по определению структуры сайта:

- определить рабочие языки сайта;
- найти план сайта;
- найти рубрики отдельных страниц сайта;
- определить, как организован поиск информации на сайте;
- найти на сайте ссылки на другие источники информации;
- найти на сайте ссылки на поисковые системы;
- найти даты обновления отдельных страниц сайта;
- найти ссылки для контакта с создателями сайта.

На следующем этапе работы студентам предлагаются задания по определению содержания сайта:

- найти информацию о создателях сайта и целях его создания;

- организовать на сайте поиск по определенному ключевому слову и проанализировать полученные результаты;

- найти на сайте подборку тематических материалов и определить затронутые в них проблемы.

На заключительном этапе отдельные студенты, уровень сформированности языковых знаний которых достаточно высок, выполняют более сложные задания:

- сделать аннотацию текста одной из рубрик сайта;
- составить развернутый план сайта с кратким изложением содержания отдельных рубрик;
- сделать обзор информации, полученной в результате поиска по ключевому слову;
- сравнить информацию, представленную на русском и французском языках, на сайте, поддерживающем оба языка.

Отчеты о работе с иноязычным сайтом студенты представляют в виде кратких письменных сообщений на русском языке. Поскольку на современном этапе умения в продуктивной письменной речи стали профессионально значимы для специалиста-нефилолога, важно, что при подготовке отчетов студенты получают дополнительную

возможность развивать эти умения в родном языке, опираясь на межпредметные связи дисциплин «Иностранный язык» и «Родной язык».

Целью предложенной последовательности заданий было поэтапно организовать самостоятельную работу студентов в Интернете. На первом этапе предтекстовый анализ представленной на сайте информации создает условия для развития умений в поисковом и просмотровом чтении, способствует формированию механизмов прогнозирования. Именно эти умения важны сегодня для специалиста, чтобы ориентироваться в огромном информационном пространстве. Последующий поиск и анализ информативных элементов текстов, которые организованы в Интернете нелинейно из-за наличия гипертекстовых ссылок, помогает студентам комбинировать различные стратегии чтения для достижения поставленной цели. В результате, самостоятельная работа с иноязычными ресурсами Интернета помогает студентам развивать умения зрелого чтения, необходимые им в будущей профессиональной деятельности, служат основой для формирования знаний и умений в области письменной речи.

Литература

1. Михеева Н.Ф. Новые методики преподавания иностранных языков; компетентностный подход к преподаванию иностранного языка как языка профессии. — Сб. материалов VII Международной конференции «Российские вузы в европейском академическом пространстве: Болонский процесс после 2010 г.». — М.: Изд-во РУДН, 2010.
2. Лесохина Т. Б. Коммуникативный портрет российского специалиста: вчера, сегодня, завтра. // В сб. Актуальные проблемы преподавания русского языка в высшей технической школе. М.: Билингва, 1999.
3. Шейпак С.А. «О проблеме языкового и культурного плюрализма в российском инженерном образовании.» — Сб. IV Межд.науч.-практич. конф. «Участие молодых ученых, инженеров и педагогов в разработке и реализации инновационных технологий». — М.: МГИУ. — 2003.
4. Шейпак С.А. «Французский язык: Учебное пособие.» Ч. 1—3. — М.: МГИУ. — 2002—2006.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 2001.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 1987.

Воспитание нравственной ответственности будущих дизайнеров

Юдинских А.М., аспирант

Ульяновский государственный университет

Объективная социокультурная ситуация, сложившаяся в современном обществе проявляется в изменении традиционных этических норм и правил морали, в нарастании стрессовых обстоятельств, в снижении устойчивости нравственно-этических убеждений и отношений, ценности формальных институтов культурного наследования, в отчуждении целей и содержания образования от реальных потребностей личности. Это вступает в противоречие с природой развития духовности и нравственности, предполагающей включение личности молодого человека в определенный жизненный и человеческий контекст.

Социально-экономические условия современной жизни требуют качественно новых нравственных ориентиров, соответствующих потребностям самой личности, предполагают необходимость осмысления роли и места воспитания нравственной ответственности личности в контексте историко-педагогической парадигмы, раскрытия сущности таких основных понятий педагогической науки, как «воспитание», «нравственная ответственность», «нравственность», «нравственная воспитанность», «мораль», «нравственные ценности», «духовность».

В этой связи необходима организация нравственного воспитания студентов, поскольку нравственная культура личности, выступает обязательным компонентом профессиональной культуры специалиста гуманитарного вуза, в том числе будущих дизайнеров [2].

Воспитание нравственной ответственности будущих дизайнеров — один из элементов нравственного воспитания — целенаправленный и организуемый на научной основе социально-педагогический процесс, ориентированный на творческую активность индивида в его нравственном самоопределении, направленный на самосовершенствование студентов в соответствии с нравственными ценностями общества.

Принципы, необходимые профессиональному дизайнеру: приоритет сотворчества; индивидуализация, самостоятельность, контекстность обучения; приоритет духовного в постижении мира; ориентация на нравственный идеал, нравственная ответственность [3].

Нравственная ответственность человека — это соизмерение собственной нравственной деятельности с требованиями, которые предъявляет ему общество, это определённость, надёжность, честность; это осознание и готовность признать себя причиной своих поступков; это готовность действовать рационально для блага людей. Ответственность — это не вина, это уверенность. Ответственность, скорее, включает в себя личную подотчетность, и способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих.

Ответственность дизайнера перед обществом: дизайнер принимает на себя профессиональную обязанность способствовать повышению социального и эстетического уровня общества, дизайнер обязуется с профессиональной ответственностью действовать в интересах экологии и защиты среды.

Кодекс чести дизайнеров ставит своей основной целью формирование основных принципов международных этических норм. Соответственно этому и разработана профессиональная этика для творческих работников. Дизайнер несет ответственность перед своей страной, способствует повышению социального и эстетического уровня общества. Предусмотрена ответственность за сохранение экологии окружающей среды и затронуты вопросы критики и плагиата.

Нравственное воспитание как часть целостного процесса развития личности, протекает под влиянием трех основных факторов: наследственности, среды и воспитания. Четвертой составляющей выступает нравственный опыт, что подтверждается различными исследованиями. Так нравственное воспитание индивида осуществляется в повседневном нравственном опыте, нравственное воспитание как социализация ребенка приобретение им жизненного опыта, развития и формирования личности, обладающей полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе, положительный результат в процессе нравственного воспитания можно получить только в практической деятельности.

Нравственное воспитание подразумевает творческую активность индивида в его нравственном самоопределении, в выборе средств и способов деятельности, в его переходе от соблюдения внешних моральных норм к нравственности, как к внутренней духовной свободе.

Обобщая вышесказанное, заметим, что нравственное воспитание трактуется учеными как процесс целенаправленной педагогической деятельности, как формирование человека, как целенаправленное и систематическое воздействие, как специфическая воспитательная работа.

На основе изучения и анализа разных подходов к проблеме нравственного воспитания личности можно выделить основополагающие позиции: на нравственное воспитание личности оказывают безусловное влияние наследственно-биологические предпосылки; на развитие тех или иных природных задатков влияет воздействие среды; залог успешности нравственного воспитания — в оптимальном соотношении и взаимодействии субъективных факторов и объективных [2].

Нравственное воспитание должно быть ориентировано на формирование таких качеств личности, как

- созидательность, уважительность (отношение к предметному миру),
- благородство, честь, толерантность, коллективизм, взаимоуважение (отношение к другим людям),
- гуманизм, самокритичность, достоинство, ответственность (отношение к себе),
- целеустремленность, самоорганизованность, пылкость, познавательная активность (отношение к знаниям),
- трудолюбие, усердие, прилежание (отношение к труду),
- экологичность, восторженность, самоотожествление (отношение к миру живой и неживой природы),
- патриотизм, общественный долг, гуманизм (отношение к обществу).

Обобщая все предложенные понятия, определяем нравственность, как внутреннее качество, которое может проявляться внешне через нравственную воспитанность. Нравственная воспитанность — это внешнее проявление нравственности, как внутреннего качества человека, характеризующееся нравственными знаниями, отношением к нравственным ценностям и устойчивым нравственным поведением.

Комплекс педагогических условий, составляющих основу деятельности педагога по реализации модели нравственного воспитания студентов, включающий в себя: организацию единого образовательно-воспитательного пространства учебной и творческой деятельности студентов; акцентуацию нравственности в художественной деятельности как основы профессионализма; информационно-диагностическое обеспечение процесса воспитания.

Целью духовно-нравственного совершенствования педагога является повышение нравственной воспитанности студента в процессе профессиональной подготовки в гуманитарном вузе. Процесс целеполагания предполагает в

своей реализации следующий алгоритм: принятие личной и социальной значимости нравственных ценностей; педагогический стимул интереса к выявлению уровня нравственности; исследование мотивов повышения уровня нравственности и его соотнесение с ожидаемым; формулирование цели и задач по повышению уровня нравственности у студентов; педагогическое обоснование вовлечения воспитанника в разные виды творческой деятельности на основе нравственных позиций.

Данный компонент выполняет ориентирующую функцию, то есть способствует формированию у студентов определенного отношения к уровню нравственности, соотнесения данного уровня с ожиданиями окружающих, выработке иерархии материальных и духовных ценностей, помогает оценивать явления, происходящие в окружающем мире. Реализация данного компонента способствует повышению степени выраженности критериев аксиологического компонента нравственности, поскольку предполагает эмоционально-чувственное воздействие.

Для повышения успешности профессиональной деятельности, актуальна необходимость духовно-нравственного совершенствования педагога в настоящее время [1].

Философия и история образования, обращение к многовековому духовному опыту педагогов гуманистов помогает всесторонне объяснить и верно оценить бытующие в современном общественном и педагогическом сознании проявления бездуховности и прагматизма, авторитарности и социоцентризма, косности и реакционного консерватизма, сознательно и убежденно противостоять им, целенаправленно утверждать в своей педагогической деятельности гуманистические общечеловеческие и педагогические идеалы и ценности.

16 правил искусства развивать нравственность Яна Амоса Каменского:

1. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения.

2. Прежде всего основные, или, как их называют «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.

3. Мудрость юноши должны почерпать из хорошего наставления, изучая истинное различие вещей и их достоинство.

4. Умеренности пусть обучаются на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, сне и бодром состоянии, в работе и играх, в разговоре и молчании.

5. Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или

игре вне или за пределами положенного времени, в обучении нетерпеливости, ропота, гнева.

6. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.

7. Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.

8. Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.

9. Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом.

10. Особенно необходимо внушить детям родовую справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.

11. Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой.

12. Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное.

13. Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, со товарищей.

14. Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.

15. Самым тщательным образом нужно оберегать детей от общества испорченных людей, чтобы они не заразились от них.

16. И так как едва ли удастся каким-либо образом быть настолько зоркими, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина [3].

Нравственное воспитание студентов является одной из актуальных проблем в педагогической теории и практике, требующей своего дальнейшего осмысления. Особенности нравственного воспитания студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе выступают: самостоятельная, разнообразная, творческая деятельность студентов, в процессе которой закрепляются формы общественного поведения, формируется потребность действовать в соответствии с нравственными образцами, которые выступают в качестве мотивов; присвоение студентами правил, норм поведения и контроля за их выполнением осуществляется в ходе разнообразной творческой деятельности [2]. Процесс нравственного воспитания студентов развивается в соответствии с особенностями возраста и индивидуальными особенностями личности студента, как будущего профессионала.

Литература

1. Буркова Н.И. Духовные основы педагогической деятельности святого праведного Иоанна Кронштадтского.
2. Грачева Т.К. Педагогическое проектирование нравственного воспитания будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: методическое пособие / Т.К. Грачева. — Челябинск, 2009.
3. Коменский Я.А. «Великая дидактика» (избр. главы (по хрестоматии М.:Просвещение, 1988))

Развитие нравственно-правовой культуры студента в культурно-образовательном пространстве

Юртаева Т.Б., аспирант

Оренбургский государственный педагогический университет

В период социокультурных и социально-экономических преобразований, система образования обращается к проблеме человека, его культуры, индивидуальности, воспитанию в духе высокой нравственности и уважения к закону. На практике мы сталкиваемся с тем, что правовые знания носят в основном теоретизированный характер, наблюдается дефицит нравственно-правовой культуры. В этих условиях возникает потребность в специалисте нового типа, обладающего ценностной ориентацией нравственно-правового поведения. Несомненно, институты образования имеют возможности в развитии нравственно-правовой культуры студента, что находит отражение в «Положении об образовательном учреждении среднего профессионального образования», где прописаны основные задачи, стоящие перед вузом: «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей общества».

В научной литературе понятие «нравственно-правовая культура личности» рассматривается как интегративное качество, включающее систему правовых и нравственных взглядов, позволяющих субъекту быть дееспособным в сфере нравственно- и правоориентированной экономики, нести ответственность по её качеству в отношении государства и общества. Овладение нравственно-правовой культурой способствует накоплению опыта позитивного социального поведения, осознанию социальных ценностей, пониманию действующих законов, их социокультурной, социально-экономической и личностной значимости.

В научной литературе обосновано, что на развитие личности в онтогенезе наряду с наследственностью, воспитанием, влияет пространство и деятельность самого человека. С этих позиций развитие нравственно-правовой культуры требует создания определенных условий, одним из которых является создание культурно-образовательного пространства, — пространства, «позволяющего студенту осознать ответственность за выбор содержания и форм деятельности в условиях экономики знаний и неопределенности» [1, с. 125]. Культурно-образовательное пространство является наиболее «близким» к личности студента, особо значимым и небезразличным для него. Именно оно имеет бесконечные возможности трансляции опыта нравственно-правовой профессиональной деятельности, освоения мира в целом и построения ценностных нравственно-правовых отношений во всех сферах человеческого бытия.

В образовании феномен культурно-образовательного пространства изучают А.И. Бондаревская, Г.И. Герасимов,

Л.Н. Павленко. Авторы развивают идеи об образовательном, культурном и воспитательном пространствах, исходя из которых культурно-образовательное пространство учебного заведения является системообразующим компонентом построения субъект-субъектных отношений: субъекта и культуры, субъекта и социума в целом. Для нас культурно-образовательное пространство предстает как «интегрирующее в себе природную сущность культуры с социокультурными возможностями образования» [2, с. 48].

Немаловажной характеристикой культурно-образовательного пространства является его временная составляющая. Тенденции современного образования таковы, что перед студентом стоит возможность выбора из огромного многообразия возможностей освоения различных знаний и элементов культур, отталкиваясь от собственных смысло-жизненных ориентаций, не только в период студенчества в процессе обучения, но также на протяжении всей жизни. Именно учет временной компоненты, по В. Бацину, позволяет оказать помощь студенту в самоопределении в образовательном процессе, наметить контуры дальнейшего образовательного маршрута, обеспечивая тем самым его непрерывность. Специфика предмета нашего исследования позволила нам конкретизировать понятие культурно-образовательного пространства вуза как особым образом структурированное многообразие отношений, аккумулирующее и способствующее освоению и трансляции культуры, которое обеспечивает культурную и индивидуальную идентификацию личности студента. То есть все компоненты культурно-образовательного пространства служат цели развития личности студента и уровня его культуры.

Рассмотрение положения о диалектике части и целого позволяет сделать вывод о том, что культурно-образовательное пространство отдельно взятого учебного заведения интегрируется в единое (цельное) культурно-образовательное пространство города, региона, страны, и, наконец, в глобальное культурно-образовательное пространство. Следовательно, представляется возможным выделить уровни, на которых существует культурно-образовательное пространство, и рассмотреть двустороннюю зависимость, определяющую взаимосвязь конкретных пространств. Именно многоуровневость позволяет студенту использовать в разной мере потенциал каждого из пространств для формирования личностного культурно-образовательного пространства.

Педагогическая практика показывает, что работа преподавателя, организованная в культурно-образовательном пространстве, имеет другой вектор, расширяет

возможности для удовлетворения потребностей студента в развитии нравственно-правовой культуры за счет предоставления ему возможности выбрать содержание и форму индивидуальной организации образовательного процесса и снабдить студента инструментарием, который понадобится ему на пути овладения нравственно-правовой культурой.

Становится значимой роль социального окружения студента: элементы нравственно-правовой культуры, принятые в данной общности, влияют на характер взаимоотношений между субъектами и на эффективность развития нравственно-правовой культуры. При помощи культурно-образовательного пространства «снимаются» многие ограничения (субъект-объектные отношения, «воздействие» как прием воспитания), поскольку создается положительная ценностная нравственно-правовая ориентация и транслируется опыт позитивного поведения.

В ходе специально организованной опытно-экспериментальной работы, создание культурно-образовательного пространства являлось одним из условий успешной работы по развитию нравственно-правовой культуры студента. Это был целенаправленный процесс, построенный на всестороннем анализе педагогического потенциала культурно-образовательного пространства, открытом выражении личного мнения, выработке нравственно-правовых качеств. На первом этапе (подготовительном) мы способствовали формированию положительной мотивации к развитию нравственно-правовой культуры, ориентировали студента на нравственно-правовые ценности путем создания ситуаций самооценки, убеждения, успеха, стимулирования, профессиональной направленности. На втором этапе (содержательно-развивающем), создавая проблемные ситуации и ситуации ответственных решений, гарантирующие освоение ценностей нравственно-правовой культуры на каждом занятии, мы закладывали основы будущей нравственно-и правоориентированной профессиональной деятельности, развивали творческий и индивидуальный подход к сфере хозяйствования. При реализации третьего этапа педагогического эксперимента (результативного), создавались ситуации самовоспитания и рефлексии, при помощи которых учился нести ответственность за принимаемые им решения и развивать самостоятельно личностно важные и профессионально значимые нравственно-правовые качества.

Фиксируя положительное влияние культурно-образовательного пространства на каждом из этапов работы, мы заметили, что пространство изменилось: стало открытым, диалогичным, дискуссионным. В результате студенческой инициативы был организован межфакультетский «круглый стол», где обсуждались актуальные вопросы: «Почему современные студенты, как показы-

вает практика, имеют слабое представление о нравственно-правовой культуре?», «Каково значение нравственно-правовой культуры «сегодня» для успешной деятельности «завтра»?», и «Что нужно сделать, чтобы каждый осознал необходимость развития и развивал нравственно-правовую культуру не только обучаясь в ссузе, но и в дальнейшей жизни?». Благодаря свободному обмену мнениями, студенты учились оперировать правовой терминологией, вести деятельность в соответствии с нормами, принятыми в обществе, анализировали экономико-правовые явления с позиций высокой нравственности и права. Студенты положительно оценили характер работы в культурно-образовательном пространстве и предложили программу собственного клуба, в котором обсуждают как глобальные теоретические вопросы соотношения экономики, права и культуры, так и актуальные вопросы, применимые в повседневной хозяйственной деятельности. Постепенно включаясь и создавая собственное культурно-образовательное пространство в рамках ссуза, студенты постепенно приобщались к более глобальным его уровням: принимали участие в вузовских, городских, общероссийских конференциях по проблемам студенчества, культуры, по вопросам профессионального становления, развития нравственно-правовой культуры. Был организован собственный сайт, на котором вопросы форума, в числе прочих, носили нравственно-правовой характер: «Для чего нужна нравственно-правовая культура современному человеку?», «Приведите примеры ситуаций, где недостаток нравственно-правовой культуры затруднил решение каких-либо проблем», «Поделитесь примерами нравственно-правового поведения, с которыми вы столкнулись в повседневной жизни».

Результаты нашего исследования подтверждают: культурно-образовательное пространство оказывает непосредственное влияние на личность студента и на уровень нравственно-правовой культуры как её интегративного качества. При помощи критериев и уровневых показателей мы можем фиксировать оказанное влияние (табл. 1)

Полагаем, что восхождение студента к ценностям нравственно-правовой культуры становится реальностью в том числе благодаря созданию культурно-образовательного пространства ссуза. Целенаправленно созданное пространство создает атмосферу ценностей и образцов успешного нравственно-правового поведения в экономической среде, служит источником развития как личности, так и общности студентов. Реализация данного условия может стать ключевым элементом, способствующим развитию нравственно-правовой культуры студента, необходимой ему в будущем для выполнения основной социальной роли — человека, способного строить правовые отношения с Другим.

Таблица 1

Критерии и показатели развития нравственно-правовой культуры студента

Характеристика критерия	Показатели критерия	Влияние культурно-образовательного пространства
Мотивационно-ценностный критерий		
Студент хочет повысить свой уровень нравственно-правовой культуры; студент ориентирован на нравственно-правовые ценности экономической деятельности; понимает необходимость гармонизации экономико-правовых отношений с нравственной позиции	<ul style="list-style-type: none"> — уровень правосознания; — осознание значения нравственно-правовой культуры в будущей профессиональной деятельности; — преобладание нравственно-правовых мотивов деятельности в повседневной жизни; — осознанные мотивы к развитию нравственно-правовой культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> — студентом осознается необходимость нравственно-правового регулирования, развивается устойчивая положительная мотивация к развитию нравственно-правовой культуры; — становятся осознанными нравственно-правовые мотивы деятельности; — развивается правосознание, склонность действовать исходя из нравственно-правовых установок; — развиваются нравственно-правовые качества личности.
Гностический критерий		
Студент знает о нормах нравственно-правовой культуры, о способах развития нравственно-правовой культуры, способы применения нравственно-правовых норм в сфере экономических отношений	<ul style="list-style-type: none"> — стремление к усовершенствованию своих знаний в области нравственно-правовой культуры; — знание нормативно-правовых актов, регулирующих экономические отношения; — знание о способах развития нравственно-правовой культуры; — понимание термина «нравственно-правовая культура». 	<ul style="list-style-type: none"> — в процессе общения студент усваивает нормы и ценности нравственно-правовой культуры, принятые в обществе, сопровождающие переосмысление и переоценку имеющихся знаний; — анализ источников информации обогащает понимание сущности нравственно-правовой культуры, её значения и способов применения, в том числе в будущей профессиональной деятельности; — студент изучает нормативно-правовые акты, которые регулируют будущую профессиональную деятельность; — студент знакомится со способами применения имеющихся знаний на практике.
Деятельностный критерий		
Студент умеет вести деятельность в соответствии с нормами хозяйствования, принятыми в обществе; умеет выявлять явления, противоречащие нравственно-правовым нормам и находить способы их преодоления; умеет анализировать экономико-правовые явления с позиций высокой нравственности права	<ul style="list-style-type: none"> — сформированность нравственно-правовых отношений; — умение анализировать нравственно-правовые вопросы в экономической среде; — умение находить нравственно-правовые способы преодоления противоречий в хозяйственной деятельности; — умение отстаивать свои гражданские права. 	<ul style="list-style-type: none"> — студент становится способным строить нравственно-правовые отношения, корректно взаимодействовать с широким кругом людей вне зависимости от социальной, национальной, религиозной и пр. принадлежности; — студентом буквально выполняются все правила, нравственно-правовые нормы, даже вопреки собственному отношению к ситуации; — происходит понимание и принятие точки зрения, противоположной собственной; — студент свободно анализирует и находит нравственно-правовые способы преодоления затруднений, отстаивает свои гражданские права; — студент проявляет активность, принимает участие в органах студенческого самоуправления, причастен к созданию внутренних документов учебного заведения, становится способным разработать устав группы; — развивается самостоятельность, студент добывает знания из имеющихся в распоряжении источников информации.

Литература

1. Соколова Л.Б. Меняющееся образование в меняющемся мире / Л.Б. Соколова // Вестник ОГПУ. — Оренбург: ГОУ ВПО ОГПУ. — 2008. — №2 (52) — с. 124–129.
2. Герасимов Г.И. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления / Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко. — Ростов н/Д, 2003.
3. Бацын В. «Вертикаль власти» в многомерном образовательном пространстве / Бацын, В. // Управление шк. — 2002. — № 25–26.-С.8. — с.
4. Веряев, А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурол. подход к проблеме / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагог: наука, технология, практика / [БГПУ и др.]. — Барнаул, 1998. — № 2. — С. 23–31.
5. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Монография. Томск: Бия, 2008. 279 с.

Формирование исследовательских умений и навыков студентов как составной части профессиональной компетенции

Окунева В.С., ассистент; Янченко Я.В., ассистент
Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «СФУ»

Лабораторный практикум по дисциплинам естественнонаучного профиля занимает важнейшее место в формировании профессиональной компетенции инженера, так как формирует навыки и умения, необходимые для организации и проведения экспериментальных исследований. Анализ литературы, посвященной организации практикумов показывает, что ученые и педагоги стремятся создать образовательную технологию, которая в отличие от традиционных способов проведения лабораторных практикумов, позволит исключить формализм в выполнении работ практикума, который неизбежен при его выполнении строго по методическим указаниям.

Исследовательская ориентация учебного процесса при выполнении, обработке, анализе результатов, вычислении погрешностей и оценки достоверности результатов эксперимента учит студента сомневаться и проверять информацию, доказывать собственное мнение и отстаивать результаты. При этом активизируются познавательные способности студентов, развиваются умения и навыки исследовательской деятельности. Виртуальные лабораторные работы и модели не дают практических навыков работы с реальным оборудованием, при их выполнении нет неизбежно возникающей особой атмосферы сотрудничества преподавателя и студента.

В качестве одной из исследовательских работ, мы предлагаем студентам с помощью конденсатора с известной электроемкостью определить электроемкость неизвестного конденсатора и проверить законы параллельного и последовательного соединения конденсаторов с помощью «мостика Уинстона».

Студенту предлагается самостоятельно собрать мостик Уинстона из приборов: конденсаторы, реохорд, реостат,

источник тока, гальванометр, набор проводников и провести эксперимент, подтверждающий закон параллельного и последовательного соединения конденсаторов (см. рисунок). На стадии теоретической части исследования с помощью правил Кирхгофа студент выводит формулу для экспериментального определения неизвестной электроемкости конденсатора C_x по известной электроемкости конденсатора C_0 .

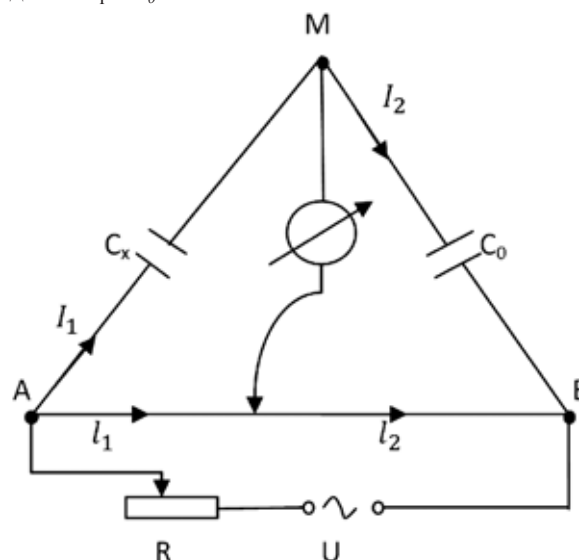


Схема установки «Мостик Уинстона»

Идея, лежащая в основе экспериментальной части исследования: собираем мостик Уинстона с одним конденсатором неизвестно электроемкости и добиваемся нулевой разности потенциалов между точкой М и движком реохорда. Определив длины плеч реохорда, вычислим электроемкость неизвестного конденсатора C_x , по известной электроемкости конденсатора C_0 .

Таблица результатов №1

№ опыта	C_0 , мкФ	Конденсатор №1			Конденсатор №2		
		l_1 , см	l_2 , см	C_{x1} , мкФ	l_1 , см	l_2 , см	C_{x2} , мкФ
1	1	10	40	4,00	7	43	6,14
2	2	18	32	3,56	13	37	5,69
3	3	22	28	3,82	16	34	6,38
Среднее значение				3,79	Среднее значение		6,07

Таблица результатов №2

Параллельное соединение				
№ опыта	C_0 , мкФ	результаты эксперимента		
		l_1 , см	l_2 , см	$C_{пар}$, мкФ
1	1	5	45	9,00
2	2	8	42	10,50
3	3	12	38	9,50
Среднее значение $< C_{пар} >$				9,67

Таблица результатов №3

Последовательное соединение				
№ опыта	C_0 , мкФ	результаты эксперимента		
		l_1 , см	l_2 , см	$C_{пар}$, мкФ
1	1	13	37	2,85
2	2	15	35	2,33
3	3	18	32	1,78
Среднее значение $< C_{пар} >$				2,32

С каждым конденсатором, включая их последовательно в цепь, проводим эксперимент и по формуле определения электроемкости неизвестных конденсаторов:

$$C_x = C_0 \frac{l_2}{l_1},$$

где C_x — емкость неизвестного конденсатора, C_0 — емкость известного конденсатора, l_1 — правое плечо реохорда, l_2 — левое плечо реохорда.

Результаты первой части эксперимента по определению электроемкости двух конденсаторов представлены в таблице 1.

После измерений и вычисления электроемкостей конденсаторов C_{x1} и C_{x2} проверим соблюдение законов параллельного и последовательного соединения конденсаторов для этого соединяем их параллельно и подключаем в цепь в точках АМ, как подключали один конденсатор. Выше описанным способом добиваясь нулевой разности потенциалов между точками М и движком реохорда экспериментально определяем их электроемкость, как электроемкость одного конденсатора. Результаты эксперимента представлены в таблице 2.

Далее разбираем параллельное соединение конденсаторов C_{x1} и C_{x2} и соединяем их последовательно, подключив в цепь в точках АМ. Добиваясь нулевой разности потенциалов между точками М и движком реохора экспе-

риментально определяем их общую электроемкость при последовательном соединении. Результаты эксперимента представлены в таблице 3.

Для проверки полученных результатов эксперимента используем формулы для вычисления электроемкости параллельно и последовательно соединенных конденсаторов. Для параллельного соединения:

$$C_{пар.теор} = C_1 + C_2,$$

где $C_{пар.теор}$ — теоретическое значение емкости батареи при параллельном соединении, C_1 — экспериментальное значение емкости первого конденсатора, C_2 — экспериментальное значение емкости второго конденсатора.

Для последовательного соединения:

$$C_{посл.теор} = \frac{C_1 \cdot C_2}{C_1 + C_2},$$

где $C_{посл.теор}$ — теоретическое значение емкости батареи при последовательном соединении,

C_1 — экспериментальное значение емкости первого конденсатора, C_2 — экспериментальное значение емкости второго конденсатора.

Полученные результаты эксперимента студент сводит в одну таблицу 4.

Сравнивая экспериментальное и теоретическое значения емкости конденсаторов при параллельном соединении, видим, что отклонение составляет:

Таблица результатов №4

C_{x1}	C_{x2}	$< C_{пар} >$	$C_{пар.твор}$	$< C_{посл} >$	$C_{посл.тво}$
3,79	6,07	9,67	9,86	2,32	2,33

$$\omega = \frac{C_{пар.твор} - C_{пар}}{C_{пар}} \cdot 100\% =$$

$$\frac{9,86 - 9,67}{9,67} \cdot 100\% = 2\%$$

Сравнивая экспериментальное и теоретическое значения емкости конденсаторов при последовательном соединении, видим, что отклонение составляет:

$$\omega = \frac{C_{посл.теор} - C_{посл}}{C_{посл}} \cdot 100\% =$$

$$= \frac{2,33 - 2,32}{2,33} \cdot 100\% = 5\%$$

Анализ полученных результатов студентом приводит к выводу о допустимости и довольно высокой точности использования «мостика Уинстона» для определения неизвестной емкости конденсатора по известной емкости.

Наблюдение на протяжении нескольких семестров за поведением и реакциями студентов первого курса на свой первый, конечно не без участия преподавателя, научно-исследовательский опыт показало, что исследовательский метод проведения лабораторных практикумов активизирует познавательную деятельность и способствует

созданию положительной мотивации, что, безусловно, сказывается на изучении дисциплины в целом. Студент на своем опыте осознает, что полученные знания являются средством для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач.

В этом состоит ценность лабораторного практикума в техническом ВУЗ, он способствует формированию профессиональных компетенций инженера, деятельность которого заключается в решении технических задач, совершенствовании и внедрении новых технологий.

Необходимо отметить, что исследовательский метод проведения лабораторного практикума требует от преподавателя изучения индивидуальных особенностей и учебных возможностей студента, индивидуального руководства процессом деятельности студента на практикуме, перспективного планирования их деятельности. Невозможно и нет необходимости превращать весь процесс обучения в исследование, необходимо разумное сочетание исследовательского подхода и традиционного проведения лабораторного практикума. Особенность работы в лабораториях физики связана с постоянным индивидуальным общением преподавателя и студента, именно поэтому на лабораторном практикуме возможно, создать оптимальные условия для формирования исследовательских компетенций.

Литература

1. Т.И. Трофимова. Курс физики в 2-х томах. — М.:Высшая школа, 1997. — Т.1. — 188с.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Актуализация человеческого потенциала лиц пожилого возраста как результат самообразовательной деятельности

Бурцева И.В., кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный университет

Перенос акцента на самообразование, актуализацию личностного момента в образовательной деятельности человека является требованием времени. Суть его в том, чтобы личность самостоятельно формировала, «образовывала» себя, используя институциональные формы образования как инструмент самореализации, самоактуализации, самосовершенствования. Поэтому необходимо осознание личностью особой роли самообразования, которое становится системообразующим фактором образовательного пространства. Эта проблема еще более актуализируется в условиях перехода к рыночной экономике, поскольку здесь требуется соответствие человека, его интеллектуального, образовательного потенциала новым требованиям.

Будет возрастать значение не только тех видов самообразования, которые связаны с производственной деятельностью (то, что можно назвать профессиональным самообразованием), но и иных его разновидностей, осуществляющих функции культурного, научного, общеобразовательного развития личности и ее социализации. Именно этот процесс и станет определяющим для подлинно индивидуального творчества.

Непрерывность образования мыслится как стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Самообразование — это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обрести актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность. Понятия «самообразование» и «непрерывное образование» подразумевают наличие сознательной заинтересованности со стороны личности в получении новых знаний и навыков, элементы творческого подхода к удовлетворению этой потребности. Тем не менее, данные понятия необходимо разграничивать.

Концепция непрерывного образования предполагает, что последнее приходится, прежде всего, на период трудовой деятельности человека, становясь дополнительным, послевузовским, постпрофессиональным и

направлено, в основном, на получение дополнительных навыков. Субъектом непрерывного образования является взрослый человек, которого «научили учиться» в школе. Самообразование может иметь место в течение всей жизни человека, начиная с периода детства и заканчивая зрелым возрастом. Самообразование в большей степени объясняется потребностью в самоактуализации и самореализации, тогда как непрерывное образование зачастую обусловлено жесткой необходимостью постоянно получать новые навыки в контексте быстро меняющегося общества и его требований к профессиональным умениям человека. Кроме того, концепция непрерывного образования предполагает тесное взаимодействие школы с другими общественными институтами, имеющими отношение к формированию человека в плане того, что школа должна привить навыки использования этих институтов для дальнейшего повышения профессионализма. Самообразование в основном протекает вне стен образовательных учреждений. Несмотря на ряд различий, данные концепции органично сочетаются и самообразование на определенном этапе жизни личности (этапе послевузовского обучения, трудовой деятельности) может стать частью непрерывного образования.

Самообразование есть творческая работа по развитию своей личности, расширению эрудиции, углублению миропонимания.

Представляет значительный интерес самообразовательная деятельность лиц пожилого возраста.

Поскольку профессиональная деятельность к периоду выхода на пенсию, как правило, завершается, то цели самообразования в периоде «третьего возраста» будут определяться уже новым набором потребностей, обусловленных изменением социального статуса человека.

Самообразование в «третьем возрасте» приобретает особое значение. Эпоха «золотой осени», мудрой поздней зрелости человека может иметь очень разную протяженность. Но для многих людей эта длительность осени связана с активностью интереса к миру. Вспыхивающая во многих и многих поздняя страсть к наукам и искусствам, к чтению и смотрению передач, к историческим исследованиям и переписке со знаменитостями — вовсе не прихоть. Пожилые люди создают этим возможность ак-

тивного соприкосновения с миром. Самообразование становится образом их жизни, ее смыслом, ее энергией, спасением от бед и недугов. Занятие самообразованием превращается в стимул к существованию. Очевидно, что жизненные этапы и задачи самообразования взаимосвязаны. Если в юности, на этапе приобретения профессии человек создает задел и выбирает жизненную стратегию, то на уровне третьего возраста задачи меняются. Главным становятся передача накопленного опыта, поддержание здоровья, нахождение осмысленного сценария жизни. Самообразование лиц пожилого возраста призвано преодолеть возрастные кризисы потери статуса, дефицита общения, решить проблему общественного признания. Главной задачей самообразования пожилых людей является (ре)интеграция пожилого населения в активную жизнь общества. Важнейшими условиями решения этой задачи являются: активизация пожилых граждан, консолидация этой социальной группы с целью решения общих для них проблем, формирования гражданской инициативы; включение пожилых людей в новые для них сферы деятельности; возникновение в результате социально-образовательной деятельности субъективного ощущения собственной значимости; возникновение и расширение контактов и общения с другими людьми (не только сверстниками); освоение новых информационных пространств; освоение на практике демократических ценностей; расширение спектра возможностей профессиональной социализации и ресоциализации.

Самообразование в пожилом возрасте идентифицируется респондентами с широким спектром различных видов деятельности, таких как чтение газет и книг, посещение театра, кино, выставок, рисование, сочинение музыки, работа на даче, взаимоотношения с близкими, размышления о себе и своей жизни, просмотр телепередач, общение и т.д. С одной стороны, этот факт говорит о необходимости расширения эмпирической базы исследования самообразования, с другой, о том, что самообразование должно изучаться как явление неоднородное, выступающее и в виде самостоятельной автономной деятельности, и в качестве фонового сопровождения других видов деятельности. Существенным признаком в различиях между этими видами самообразования выступает уровень мотивации и мера осознанности мотивов действия и поведения. Методической проблемой здесь становится разработка измерительных процедур для определения и ранжирования уровневых параметров и классификации видов самообразовательной деятельности.

Самообразование пожилых людей реализуется в системе неформального и информального образования.

Основной признак неформального образования — отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности. При этом могут наличествовать все другие признаки обучения — целесообразность, процедура зачисления, лекционно-семинарские занятия, система оценивания успешности, сертификат об окончании с указанием содержания

пройденного курса. Однако последний обычно не дает права заниматься трудовой деятельностью на профессиональных началах или поступать в учебные заведения, где требуется документальное подтверждение уровня академической квалификации. Неформальное образование пожилых людей обычно сориентировано на пополнение знаний и умений в области любительских занятий и увлечений в какой-то области науки или искусства, со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту, в сфере межличностных отношений, для компетентного участия в различных видах социальной деятельности.

Если собрать вместе те области знаний, которые пользуются интересом у пожилых, то картина выглядит примерно так: правовые знания — наследование, дарение, составление завещания; медицинские (санитарно — гигиенические) — распознавание болезней, первичная помощь, информация о своем заболевании, умение строить отношения с лечащим врачом и медперсоналом, модели «независимой жизни»; экономические — навыки ведения бюджета, понимание экономических процессов в государстве; экологические — поддержание среды обитания, качество продуктов и воды (сроки годности товаров, например), утилизация отходов (особенно в сельской местности); психологические — подготовка к выходу на пенсию, переход к глубокой старости, отношения с другими поколениями; философские и религиозные — общие вопросы о смысле жизни, происхождении нравственных ценностей; практические знания — сад, огород, кулинария, компьютер, игры с детьми, рукоделие, живопись, написание мемуаров; научно — популярные (досуговые) знания — история, краеведение, языки, политика, литература, архитектура, путешествия, коллекционирование; гражданские знания — защита своих интересов, участие в управлении и решении общественно значимых вопросов.

К числу учреждений неформального образования пожилых людей относятся различные курсы, в том числе, по обучению работе на компьютере, театры-студии, дома и дворцы культуры, университеты «третьего возраста», воскресные религиозные школы и т.д. По нашему мнению, пожилые люди обладают значительной мотивацией и способностями к освоению самых различных систем знаний и навыков.

Информальное образование — это освоение социально-культурного опыта, происходящее вне рамок педагогически организованного процесса и лишенное его основных атрибутов. По существу и содержанию это тот же процесс самообразования, направленный на приобретение знаний и умений, углубления миропонимания и обогащения личностного потенциала, который мы видим в неформальном образовании. Отличие заключается в том, что он протекает вне стен учреждений, входящих в систему образования, а именно в социальных институтах, выполняющих иные функции в общественном разделении труда — в семье, сфере труда, в разного рода формальных и неформальных группах и объединениях.

Информальное образование — многоплановый процесс, структура которого, в общем и целом, совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека. Определенные элементы учения и научения присутствуют практически во всех формах социальной активности. Виды информального образования пока не систематизированы. К числу основных видов информального образования пожилых людей могут быть отнесены: учение по методу проб и ошибок; стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения практически значимых проблем; взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач; приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (Интернет, базы данных и т.д.) и через средства массовой информации; обогащение духовного мира через чтение и посещение учреждений культуры; эстетическое развитие в процессе любительской художественной деятельности; выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста. Информальное образование именуется таковым еще и потому, что его результаты никак не оформляются документально и обычно не получают официального признания со стороны других институтов общества. В сущности, не столь важно, каким путем человек приобрел знания и умения, необходимые для эффективной деятельности, важно, чтобы они у него были.

Литература

1. Огарев Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). — СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. — 148 с.

Актуальность изучения самообразования пожилых людей в контексте трансформационных процессов определяется тем обстоятельством, что доля взрослого населения, участвующего в образовательной деятельности именно этого типа (неформальное и информальное самообразование), будет неуклонно увеличиваться, и вскоре число обучающихся таким образом взрослых превысит число детей и молодежи, занятых в сфере формального образования. По данным Института образования ЮНЕСКО, в России, если она будет следовать курсом модернизации экономики и постепенного рыночного реформирования, в самое ближайшее время совокупная продолжительность образовательных программ для взрослого населения должна намного превысить продолжительность аналогичных программ детско-юношеского образования [1]. Общество все более заинтересовано в использовании значительного человеческого капитала, носителями которого являются пожилые люди. Мудрость, разумеется, не образовательный термин. Однако он непосредственно связан с процессом учебы. Мудрость, свойственная пожилым людям, — это наиболее осязаемая форма человеческого капитала, — совокупность знаний, мнений, личного опыта, которые человек накопил в течение прожитой жизни. Поэтому задача заключается в инвестировании этого капитала в общий учебный процесс.

Рекомендации по обучению слушателей старшей возрастной категории работе на компьютере

Вернова Н.Е., преподаватель
Чебоксарский медицинский колледж

*Те, у которых мы учимся,
правильно называются
нашими учителями, но не всякий,
кто учит нас, заслуживает это имя.*
И. Гёте

Нам всем посчастливилось жить в интереснейшее время новаций и перемен, когда окружающий мир стал кардинально меняться, стремительно совершенствуясь во всех ключевых направлениях жизнедеятельности человека. Развитие информационных и nano технологий повлекло за собой и развитие общества в целом. Появилась потребность в кадрах высокой квалификации. Вместе с тем, знаний полученных людьми в школьные и студенческие годы стало катастрофически не хватать.

Возникла острая необходимость получения новых, звучных времени умений и навыков. В частности, на первый план вышла проблема получения и углубления знаний в области компьютерных технологий. Это явилось наиболее актуальной задачей для лиц старшего и среднего возраста и в первую очередь коснулось педагогов и работников образования. В определенный момент времени стало невозможным для педагога быть компьютерно не грамотным, в то время как учащиеся и

студенты уже овладели информационными и интернет технологиями.

В период работы в методическом центре, я обучала преподавателей различных дисциплин, тренеров, мастеров производственного обучения основам работы на компьютере. Большая часть слушателей составляли люди старше пятидесяти лет. Хочу заметить, что взаимодействовать с данной возрастной категорией было довольно интересно, хотя трудностей на моем пути вставало не мало.

Дело в том, что педагоги, отработавшие уже более тридцати лет, являлись с одной стороны профессионалами в своём деле и в то же время оставались совсем не опытными в сфере компьютерных технологий. Возникал определенный диссонанс, когда умный, творчески мыслящий человек вдруг замыкался, становился пассивным и «вешал на себя ярлык» устаревшего и немощного.

Справиться с этим, то есть убедить человека в том, что нет никаких преград, в быстром и качественном усвоении им нового для него учебного материала, и явилось для меня самой трудной задачей. Чтобы преодолеть поставленные слушателями барьеры, я вывела ряд правил и рекомендаций.

Перед началом семинара необходимо разработать для каждой конкретной группы слушателей методическое пособие. Оно должно содержать две части «Базовый уровень» и «Углубленный уровень». Причем базовая часть обязательна к изучению, а углубленная — рассчитана на слушателей, которые успешно справятся с основным курсом и проявят интерес к более сложным моментам. Первая часть пособия должна состоять из нескольких простых уроков, можно назвать их шагами, причем коли-

чество «шагов» не должно превышать десяти, с тем, чтобы на первом же занятии вы сразу могли объявить, что представляемый вами курс, слушатели освоят всего за десять простых шагов. Это очень обнадёжит курсантов, снимет с них груз размышлений о тяжести получения новых знаний и строго очертит границы их учебной деятельности. Кроме того, каждый «шаг» необходимо пронумеровать и разбить на несколько еще более простых действий, с тем, чтобы он представлял собой четкий алгоритм. Визуально структура каждого алгоритма должна располагаться на листах формата А-4 в виде машинописного текста выполненного крупным шрифтом, например шестнадцатым или восемнадцатым (нужно учитывать возможные проблемы со зрением).

Более того, необходимо снабдить каждое действие алгоритма пояснительной иллюстрацией, с тем, чтобы слушатель курсов мог контролировать выполнение заданий, сверяясь непосредственно с картинкой на экране монитора. Все созданные «шаги» нужно собрать в один пакет, но не скреплять. Курсанты должны иметь возможность свободно вынимать листы из методички, чтобы в случае необходимости быстро повторить действия предыдущих шагов, просто вынув лист с нужным номером.

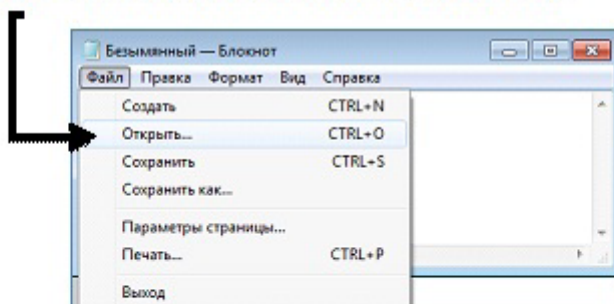
Следующий важный момент в работе с группой старшей возрастной категории, состоит в том, чтобы её наполняемость не превышала десяти участников, оптимальное количество соответствует пяти слушателям. Это позволит в полной мере применить индивидуальный подход к каждому из них.

В этой связи возникает другая проблема — это правильное общение преподавателя с курсантами.

7

Открытие файла

1. Запустите программу **Блокнот** (урок 4).
 2. В меню **«Файл»** щелкните вкладку **«Открыть»**.
- Появится диалоговое окно **«Открыть»**.



По умолчанию в окне **«Открыть»** всегда отображается содержимое папки **«Мои документы»**.

Рис. 1. Пример оформления пошагового алгоритма

Молодым преподавателям, которые только начинают свою работу со слушателями старшей возрастной группы, следует учитывать, что данная категория не всегда усваивает материал так быстро как, например, молодежь или подростки. Это связано с тем, что взрослый человек, в отличие от ребенка пытается сразу же переосмыслить только что полученную информацию через призму своих знаний и опыта. Все это занимает определенное время и наша задача увести его от лишних ненужных рассуждений, предоставив четкую траекторию движения «по шагам».

Пройдя сначала, может быть, механически, урок за уроком слушатель на определенном этапе начинает понимать всю простоту и логичность выполняемых им действий. И, наконец, происходит осознание того, что материал им усвоен полностью. Это сразу же сказывается на его эмоциональном состоянии, и в этот момент у курсанта возникает готовность идти вперед, то есть попробовать решить более серьезную проблему! И вот теперь ему можно предоставить более сложное задание, как второй, «продвинутый» этап курса. Окрыленный успехом, это задание, он будет выполнять с удовольствием, забыв о своих прежних проблемах.

И последний момент, на который я хотела бы обратить внимание. Общайтесь со слушателями на равных. При

работе со старшей возрастной группой уделяйте больше внимания индивидуальному общению с каждым её представителем. При необходимости объясняйте ход любого алгоритма столько раз, сколько потребуется для успешного усвоения материала каждым курсантом. При правильном выполнении задания, обязательно сообщайте об этом слушателю, в противном случае, предлагайте пройти очередной этап занятия совместно. Не оставляйте надолго курсанта наедине с самим собой, при первой же неудаче он неизбежно поставит на себе клеймо «неспособного к обучению» и это перечеркнет всю вашу педагогическую работу.

Используя приведенные рекомендации, я обучила более двухсот человек, все они на данный момент уверенно используют компьютер в своей профессиональной деятельности.

Обучая взрослых людей, я поняла, что вместе с навыками и умениями работы на компьютере, слушатели курсов приобретают еще и уверенность в завтрашнем дне, чувствуют себя современными и востребованными обществом.

Меня вдохновляет моя деятельность, ведь нет ничего прекраснее, чем глаза человека, который только что поверил в себя и ощутил способность вновь познавать мир!

Условия и факторы вершинных достижений исполнителей мюзикла

Монд О.-Л., кандидат педагогических наук

Отделение музыкального театра, Нью-Йоркская Кино академия (г. Москва)

Мюзикл — это синтетический жанр музыкально-драматического искусства, сложность которого определяется в первую очередь наличием необычайно большого количества выразительных средств. В нем органично сочетается вокал, танец, сценическое движение, драматическое искусство, которые являются равноправными средствами для передачи замысла авторов музыки и либретто. При этом в разных постановках может превалировать вокальная составляющая (классический и современный мюзикл, рок-опера, поп-опера), в других — танцевальная (дэнс-мюзикл), в третьих — драматическая линия (драма-мюзикл). [1].

Важно отметить, что мюзикл, несмотря на разнообразие выразительных средств, воспринимается как целостное художественное произведение. Отсюда, к артистам мюзикла предъявляются очень высокие и разноплановые требования. Поэтому справедливо считается, что профессионализм в мюзикле — явление уникальное. [2].

К сожалению, психологических исследований мюзикла явно недостаточно, а акмеологические просто отсутствуют и это несмотря на то, что в мировом мюзикле имеется немалое количество исполнителей — выдающихся личностей, которые являются настоящими «звез-

дами» и определяют своим творчеством высочайшие образцы профессионализма.

Акмеологическое изучение вершин творчества артистов мюзикла невозможно проводить без описания акмеологического пространства условий и факторов, которые способствуют продвижению к вершинам в этом виде художественного исполнительского творчества. При проведении такой работы следует использовать результаты имеющихся исследований в других науках. В частности, в американских искусствоведческих исследованиях мюзикла подчеркивается ключевая мысль — артист мюзикла должен обладать следующими профессиональными свойствами: иметь хорошую вокальную подготовку; обладать умениями и навыками драматического актерского мастерства; обладать пластической выразительностью; иметь хорошую хореографическую подготовку, позволяющую исполнять различные виды танца; владеть «чувством стиля»; быть солистом и уметь работать в команде. Все эти свойства должны составлять единое целое, органично объединяться в мастерстве исполнителя мюзикла. [3].

Проведенный анализ показал, что с акмеологической точки зрения мюзикл обладает весьма важной и уни-

кальный особенностью: в отличие от многих других профессий, в том числе и творческих, развитие у артиста мюзикла какого-то одного качества не приводит к развитию других. Например, очевидные успехи в вокале, не скажутся на улучшении хореографической подготовки или повышении актерского мастерства. Это обуславливает и уникальность профессионализма в мюзикле, и вершинных достижений в этом виде музыкально-сценического искусства. Иными словами, развитие профессионализма исполнителей в мюзикле необходимо осуществлять по разным независимым направлениям, но при этом обязательно интегрируя эти «отдельные компоненты» в единое целое. Задача очень сложная, но как показала вся история мюзикла, не невыполнимая. В то же время ее решение ранее основывалось скорее на интуитивном поиске и озарениях, что затрудняло освоение этого опыта. Думается, акмеология способна научно осмыслить эти интуитивные решения, обобщить их и на этой основе разработать акмеологическую систему развития профессионализма артистов мюзикла, их движения к профессиональному АКМЕ.

Создание такой системы невозможно без определения *условий* и *факторов*, способствующих движению к АКМЕ в мюзикле. Акмеологические условия — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого уровня прогрессивного развития зрелой личности и особенно профессионализма личности и деятельности. Акмеологические факторы — основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты прогрессивного развития личности и ее профессионализма. [4]. Как следует из данных определений, акмеологические условия и факторы в какой-то степени близки по своему содержанию, но не тождественны. Акмеологические условия имеют скорее объективный характер по отношению к будущему профессионалу, в то время как значительное число акмеологических факторов субъективны. В то же время, если речь идет о личностно-профессиональном развитии, акмеологические факторы могут быть не только субъективными (индивидуальные предпосылки меры успешности профессиональной деятельности — мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и пр.), а так же субъективно-объективными, связанными в первую очередь с организацией профессиональной среды и взаимодействий и пр. Таким образом, они обладают разной «силой», или степенью значимости, на различных этапах становления и развития профессионализма. [5].

Говоря об *условиях* достижения АКМЕ в мюзикле, можно выделить несколько обязательных составляющих, к числу основных относятся, во-первых, качественная базовая вокальная подготовка в сочетании с упорными занятиями танцем и актерским мастерством. Эти навыки должны быть гармонично развиты, что позволяет исполнителю быть достаточно универсальным потенциальным участником многочисленных постановок. В этом образовательном условии следует отметить также непрерыв-

ность творческого развития артиста и необходимость постоянной работы над поддержанием вокальной и танцевальной формы, актерского мастерства. Заметим, что на кастингах солисты, обладающие всеми вышеперечисленными навыками, имеют больше преимуществ перед теми, кто имеет одностороннюю подготовку, например, хорошо профессионально поет, но плохо танцует или не обладает достаточным уровнем подготовки по актерскому мастерству. Те артисты, которые считают для себя достаточным лишь одного хорошо поставленного голоса, никогда не достигают высот в музыкальном театре.

Вторым условием, неразрывно связанным с высшими достижениями в этой непростой области театрального искусства, можно считать возможность сотворчества с другими создателями музыкального спектакля в процессе его постановки. Если артист получает такую возможность, то выигрывают все: и постановщики, и зрители, так как только при таком сотрудничестве удастся создать шедевр. [6]. Анализируя самые яркие, порой канонические образы, созданные различными исполнителями главных ролей в мюзиклах, невольно напрашивается один очевидный вывод: те артисты, которые сотрудничали с композиторами, сценаристами и либреттистами на этапе создания мюзикла, смогли создать незабываемые сценические образы. Роль процесса сотворчества, как чрезвычайно важного для создания и самой основы спектакля, и его постановки в мюзикле невозможно переоценить. Тем более что образ, созданный в процессе постановки его первым исполнителем, затем, при последующем прокате спектакля остается по требованию выпускающих компаний неизменным. Если в драматическом театре приветствуются импровизация, вариации на тему исполнения той или иной роли различными актерами, то в мюзикле, напротив, требуется максимальное приближение к первоначально заданному эталону. Поэтому на первых исполнителях лежит высокая ответственность за сценическую судьбу их героев. И разделить ее с композитором и либреттистом артист может только в том случае, если он «допущен» к производственному цеху.

К третьему условию достижения АКМЕ исполнителями мюзикла следует отнести знание и умение воспроизведения стилизованных особенностей в различных жанрах мюзикла. Для того чтобы научить артиста-вокалиста работать в мюзикле, ему нужно четко уяснить различия стилей актерской игры в разных жанрах музыкального театра: европейской оперетте, оперетте Гилберта и Салливана, музыкальной комедии, музыкальной драме Золотого века, поп-опере, рок-опере и современном мюзикле. [7]. Даже отличная подготовка в плане актерского мастерства без глубокого знания определенной стилистики того или иного жанра, не обеспечит создание такого высокохудожественного образа, который будет аутентичен времени и той социальной модели поведения, которая ему соответствует. [8]. Из психологии известно, что приверженность к какому-то стилю, связанному с одними стереотипами, неизбежно повлечет за собой необходимость выработки

новых стереотипов. [9]. Поэтому понимание того, что стиль должен видоизменяться со временем, также необходимо развивать у исполнителей. Тем более что для иллюстрации этого положения наличествует большой материал: достаточно проанализировать, как менялся стиль актерской игры в мюзиклах-долгожителях.

Есть еще одно условие достижения АКМЕ для исполнителей мюзикла, которого нет у других театральных артистов, будь то драма, опера или балет. Оно определяется местом мюзикла в жизни современного американского и английского общества. Культурная жизнь общества, отраженная через призму движущих мотивов реального поведения как отдельных персонажей, так и целых групп, представляющих ту или иную часть общества, в том числе и этнических групп, принципов духовной регуляции различных сфер человеческого бытия — обязательный базовый элемент любого современного мюзикла. Сценарий и либретто, также как и стиль актерской игры, включая вокально-техническое исполнение, должны быть конгруэнтны той системе ценностей, которая сегодня воспринимается обществом как аутентичная. [10]. На протяжении всей истории зарождения и развития американского мюзикла прослеживается четкая связь периодов его становления, видоизменения с преобразованиями в общественной жизни. Проведенный нами сравнительно-исторический анализ социального идеала меняющегося общества как нельзя более ярко оказывается отраженным в бродвейских мюзиклах, что делает их интереснейшим

предметом для углубленного социально-культурологического исследования [11].

Исследования показали, что важнейшими акмеологическими факторами являются разнообразные большие способности, потребность в профессиональных достижениях, стремление к самореализации, высокие личные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, а так же все субъективное, способствующее росту профессионализма. [5].

При разработке учебных планов по различным дисциплинам, включенных в программу подготовки исполнителей мюзикла в вузах крайне важно учитывать и результаты акмеологических исследований в этой области театрального искусства, делая их достоянием учащихся. [12].

В последующих акмеологических исследованиях мюзикла необходимо осуществить описание АКМЕ выдающихся представителей этого вида искусства. Расширение предметного поля акмеологических исследований исполнительского художественного творчества должно быть также связано с поиском общих и специальных закономерностей достижения АКМЕ. Требуется более углубленной проработки и проблема профессионализма исполнительского художественного творчества, что поможет улучшить подготовку исполнителей мюзикла, оптимизировать индивидуальные траектории движения к вершинам артистического мастерства.

Литература

1. Монд О.-Л. Музыкальный театр: жанры и вокальные стили. // Social Science/Общественные науки: Всероссийский научный журнал. М.: МИИ Наука, 2010, №6, с. 92–101.
2. The Cambridge Companion to the Musical//Second Edition, ed. By W.A.Everett & P.R.Laird. Cambridge University Press 2008.
3. Riddle, P.H. The American Musical: History& Development. Ontario: Oakville, 2003.
4. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. / Изд. второе, переработанное и дополненное. Калуга: КГПУ, 2001.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб.: ПИТЕР, 2003.
6. Kurt Weill: A Life in Pictures and Documents. New York, London: Woodstock, 2000.
7. Монд О.-Л. Перспективы развития школ мюзикла как базового элемента системы дополнительного профессионального образования вокалистов. //Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации: монография/коллектив авторов; под ред. проф. В.В.Огурцова, Красноярск: СибГТУ, 2010.
8. Монд О.-Л. Изучение психологических особенностей восприятия мюзикла зрительской аудиторией и его прикладное значение. //В сб. материалов XVI Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения», в 2-х частях, часть I/ Под общ. ред. С.С.Чернова. — Новосибирск, 20 ноября 2010, с. 319–325.
9. Зазыкин В.Г. Психология творчества: Учебное пособие. М.: Университетская книга, 2008.
10. Монд О.-Л. Система ценностей как основа социального идеала общества в мюзикле и его идентификация зрительской аудиторией. //В сб. материалов XIV Международной научно-практической конференции «Система ценностей современного общества», г. Новосибирск: ЦРНС, 5 октября 2010, с. 78–82.
11. Монд О.-Л. Социально-культурологический взгляд на американский музыкальный театр. //Материалы III Международной научно-практической конференции «Наука в современном мире»/под научн. ред. д.п.н., проф. Гребенщикова Г.Ф., 30 октября 2010 г. — М.: Издательство «Перо», 2010, с. 74–80.
12. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: ИЦ, 2001.

Повышение эффективности обучения посредством мотивации

Пасленов А.П., кандидат психологических наук

Отраслевой научно-исследовательский учебно-тренажерный центр ОАО «Газпром»

Развитие персонала любой современной компании не зависит от вида собственности и рода деятельности сегодня невозможно представить без комплексного подхода к развитию личности, так как сама личность является продуктом общественного развития и не мыслима без включения индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Поэтому процесс развития персонала на производстве включает в себя не только организационные, экономические, социальные мероприятия, но и мероприятия в области обучения, переподготовки и повышения квалификации.

В данной статье разговор будет идти об обучении, как составной части системы развития персонала, в которой мотивация имеет значение для повышения эффективности обучения.

Одним из основных направлений повышения эффективности обучения является мотивация непосредственно самого слушателя. Это определяется тем, что именно мотивация придает образовательному процессу направленность, избирательность, динамичность и осмысленность.

Для изучения эффективности учебного процесса и влияния мотивации на обучение слушателей в НОУ «ОНУТЦ «ОАО «Газпром» было проведено социологическое исследование.

Методы исследования. Для изучения ожиданий слушателей и удовлетворенности процессом обучения были разработаны следующие анкеты: «Анкета по исследованию ожиданий слушателей в системе повышения квалификации», «Анкета по исследованию удовлетворенности процессом обучения», составленные в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к разработке социологического инструментария [1]. Также был использован опросник мотивации Хакмана [2]. Анкетирование проводилось анонимно. Для изучения форм и методов работы, проводимой с сотрудниками, направляемыми на обучение, в обществах и организациях ОАО «Газпром» был разработан опросный лист «Изучение деятельности работников кадровых служб обществ и организаций ОАО «Газпром» по мотивации сотрудников на обучение и саморазвитие».

В исследовании приняло участие более 300 слушателей, объединенных в четыре возрастных группы (до 31 года, 31–40 лет, 41–50 лет, свыше 50 лет). В данной работе нами представлена часть полученных результатов опроса слушателей, прошедших обучение в НОУ «ОНУТЦ ОАО «Газпром».

Как мы и предполагали результаты исследования показали, что мотивация на обучение сотрудников является сложной системой, на которую оказывает влияние целый ряд факторов, среди них:

- внешняя среда (общество, организация, постановка задания на обучение и т.д.);
- внутренняя среда (участники учебного процесса: преподаватели, слушатели, администрация учебного центра и др.);
- личность слушателя (личностные особенности, образование, занимаемая должность, отношение к повышению квалификации и др.).

В предлагаемой работе рассмотрены две составляющие этой системы: **слушатель** как субъект обучения (личность слушателя) и **учебный процесс** (внутренняя среда). Рассмотрим данные факторы более подробно в сфере их воздействия на уровень мотивированности в обучении.

Первая составляющая — **слушатель как субъект обучения**. Построение эффективной системы воздействия на мотивацию невозможно, если не рассматривать каждого слушателя как личность с ее неповторимыми переживаниями и запросами. Каждый слушатель включается в процесс обучения с конкретными представлениями и ожиданиями. Вступая в процесс обучения, он преследует определенные индивидуальные цели: получение знаний, умений, отработку навыков, приобретение новых личностных качеств. Большое влияние на формирование данных ожиданий оказывает и конкретная производственная ситуация, которая сложилась у данного работника на производстве. Если работник не расценивает получаемые сведения как актуальные и лично значимые, то даже изначально выраженная мотивация снижается, равно как и эффективность данного обучения.

Полученные результаты о представлении и ожидании слушателей от обучения коррелируют от 1 до 9 в зависимости от возрастной группы слушателей, причем для всех групп «повышение уровня профессиональных знаний» оценивается одинаково — 1 пункт, а возможность «общения и обмен опытом с коллегами из других обществ» равняется 7 пунктов. Наиболее высокую оценку — 9 пунктов получили ожидания от «перемены обстановки, которая позволит посмотреть на свою работу с другой стороны».

Следует отметить, что социально-психологическая роль слушателя, принимаемая на себя сотрудником, отлична от роли студента учебного заведения. Слушатель, являясь зачастую уже состоявшимся профессионалом, в своей обычной производственной деятельности занимает активную позицию, поэтому данный стиль отношений переносится им и на процесс обучения. Он стремится оказывать влияние на процесс обучения, самостоятельно определяя цели, стараясь выбирать наиболее подходящие с его точки зрения формы и методы и оценивая успешность своих достижений. Поэтому и мотивация обучения слушателей иная, чем у студентов.

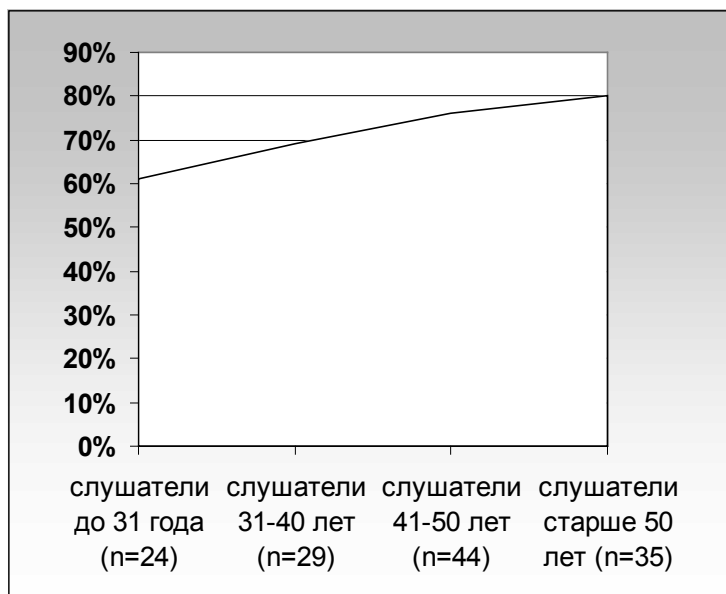


Рис. 1. Оценка собственного запаса профессиональных знаний (%) слушателями семинаров

Опрос показал, что сотрудники до 31 года стремятся расширять свой диапазон профессиональных и общих знаний, мотивируемые тягой к неизвестному, обладают высокой познавательной активностью, но возможно недостаточно дифференцируемой, поэтому здесь наблюдается в большей степени регулирующая роль руководителей (у 41% молодых специалистов мнение руководителя было определяющим при направлении на обучение).

Четко ориентированный прикладной аспект наблюдается в мотивации слушателей в возрастной категории от 31 до 40 лет. Слушатели данной возрастной категории ориентированы на конкретные сведения и методики повышения своей профессиональной компетентности, в меньшей степени проявляется столь выраженная у молодежи (до 31 года) готовность посещать любые семинары, курсы и лекции, в независимости от их связи с работой.

Наиболее проблематичны в плане мотивации сотрудники следующих двух возрастных групп — 41–50 лет и старше 50 лет. Причиной прохождения обучения для них является плановое направление на курсы повышения квалификации, хотя субъективно данные сотрудники не видят в данном обучении необходимости, считая существующий профессиональный уровень достаточным для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, что зачастую является своего рода психологической защитой своей профессиональной самооценки.

Обработка данных показала, что профессиональный опыт, ценности и ожидания оказывают существенное влияние на отношение к информации, полученной в процессе обучения. При этом влияние предыдущего профессионального опыта на процесс обучения неоднозначно. Чем более значим для работника его профессиональный опыт, тем критически он оценивает вновь поступающие сведения. Хотя подобный консерватизм иногда присущ и

достаточно молодым специалистам, достигшим определенных успехов в своей узкой области, и считающих, что их уже не могут научить чему-либо новому.

Однако известно, что представления и понятия, сформированные на основе конкретного практического опыта, внутренне противоречивы. С одной стороны, они непосредственно связаны с деятельностью, с другой стороны, они имеют ограниченный характер. Тем не менее, для работника его практический опыт при всей его ограниченности несет значительный личностный смысл, поэтому важно раздвигать границы именно этого опыта, связывая его с теоретическими знаниями и новыми направлениями.

В субъективной оценке уровня профессиональных знаний на момент начала обучения наблюдаются следующие тенденции (Рис. 1). В большей степени расценивают уровень своих профессиональных знаний как недостаточный, и желают его расширить сотрудники в возрастной категории до 31 года (субъективная оценка багажа профессиональных знаний — 61%), в меньшей степени соответственно сотрудники возрастной категории 31–40 лет — 69%.

При анализе субъективной оценки сотрудников возрастных категорий 41–50 лет и старше 50 лет можно отметить, что данные слушатели считают объем своих знаний достаточным для успешной профессиональной деятельности и не видят необходимости в прохождении обучения (76% и 80% соответственно).

Потребность в знаниях зачастую сочетается со страхом перед их получением, с желанием комфорта и уверенности. Данное противоречие обусловлено тем, что, с одной стороны, слушатель стремится внести какие-либо изменения в свою профессиональную жизнь, с другой стороны, у него возникает беспокойство, связанное с неуверенностью в своих силах, беспокойство о том, что процесс



Рис. 2. Факторы, влияющие на уровень внутренней мотивации

обучения проявит его недостаточную профессиональную компетентность.

Таким образом, по нашему мнению на мотивацию слушателя оказывают влияние следующие его личностные характеристики:

- осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- наличие жизненного и профессионального опыта, сквозь призму которого оценивается значимость обучения;
- стремление при помощи обучения решить свои профессиональные и жизненные проблемы, достичь конкретной цели;
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков, склонность к усвоению того, что имеет практическое значение;
- значимость психологической комфортности пространства обучения.

Учет данных особенностей и степени их влияния на уровень мотивации как при подготовке к обучению, так и непосредственно в учебном процессе будет способствовать повышению интереса слушателей к учебе и ее результатам.

Вторая составляющая — **учебный процесс**. Представляя многоплановость воздействия на мотивацию слушателя необходимо отметить возможности, основанные на особенностях мотивационной сферы человека, которые несет в себе учебный процесс как таковой.

Как мы знаем, мотивация предполагает деление на внешнюю и внутреннюю. Внутренняя мотивация (рис. 2), понимаемая как состояние интереса, погруженности в решение задач, может формироваться непосредственно в процессе обучения. Развитию состояния внутренней мо-

тивации будет также способствовать осознание значимости обучения, желание получить востребованные в производственной практике знания.

При внутренней мотивации человек получает удовлетворение от самого процесса обучения. Источником внутренних вознаграждений становится процесс получения новых знаний, при котором учеба воспринимается как интересная и значимая сама по себе. Поэтому чтобы у слушателя появилось состояние внутренней мотивации, процесс обучения должен:

- способствовать активности слушателя;
- способствовать повышению его чувства профессиональной компетентности и состоятельности;
- обеспечивать психологический комфорт.

Активность слушателей может быть усилена зачастую благодаря профессионализму преподавательского состава и максимально широкому использованию различных активных методов обучения (не менее 50% времени от общего объема курса), требующих высокой личной включенности обучающихся в образовательный процесс.

Производственный опыт, квалификация слушателей и установки преподавателя являются факторами, оказывающими значительное влияние на повышение уровня активности слушателей, их вовлеченности и погруженности в рассматриваемую проблему. Преподавателям, работающим со взрослой аудиторией, требуется как высокая компетентность по преподаваемым предметам, так и умение использовать максимально широкий арсенал методов обучения.

Особое значение имеют личные психологические качества преподавателя: его характерологические особенности, коммуникативные способности, в тоже время низкий уровень мотивации и недостаточная заинте-

ресованность в результатах работы самих преподавателей могут отрицательно сказаться на качестве учебного процесса. Следствие такого поведения сказывается в формальном отношении преподавателей к своим обязанностям, в нежелании проявлять инициативу и дополнительные усилия.

Но чтобы этого избежать, преподаватель должен уметь использовать в своей профессиональной деятельности различные «роли». В данном случае можно выделить три роли — это роли психолога, эксперта и консультанта.

Использование данных ролей приводит:

- к созданию положительного эмоционального настроя на работу;
- принятию слушателем не только содержания занятия, но и целей, форм организации деятельности;
- активизации опыта слушателей, использованию его в процессе занятия;
- анализу ответов слушателей с учетом стиля их рассуждений, оригинальности их решения;
- диалогу, дискуссии, которые становятся преобладающей формой общения преподавателя с учебной группой и внутри самой учебной группы.

Наиболее эффективно построение такого взаимодействия в процессе обучения, когда преподаватель выступает в большей степени в роли «консультанта» по вопросам, рассматриваемым во время обучения [3].

Для повышения эффективности взаимодействия в системе «преподаватель-слушатель» необходимо соблюдение следующих основных принципов, а именно:

- опора на субъективный опыт. Обучающийся как носитель личностно значимого опыта должен иметь возможность максимально использовать его;
- равноправность позиций слушателя и преподавателя.

Традиционная профессиональная позиция преподавателя заключается в обсуждении того учебного материала, который он предусмотрел согласно требованиям учебной программы. Практика показывает, что слушатель, в большей своей части, в своей основной производственной деятельности занимает активную позицию, данный стиль производственных отношений, как правило, переносится и на процесс обучения. Учитывая это — мотивирующая деятельность преподавателя должна основываться, прежде всего, на умении увидеть и отобрать наиболее значимые и интересные проблемы, на владении всем арсеналом исследовательских, поисковых, проблемных методов работы, искусстве коммуникации, предусматривающей умение организовать и вести дискуссии, не навязывая свою точку зрения, на способности генерировать новые идеи, эмоционально заражать слушателей.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о важности мотивации в учебном процессе и значимости ее применения в мероприятиях по повышению эффективности обучения. Для этого необходимо учитывать следующие особенности построения учебного процесса:

1. Психологический климат в аудитории. Создание комфортной психологической атмосферы в аудитории способствует совместной деятельности преподавателей и слушателей и обеспечивает повышение уровня мотивации последних, а как следствие и эффективность обучения.

2. Активные методы ведения учебного процесса. Использование активных методов обучения как способа повышения познавательной активности слушателей должно стать одним из наиболее перспективных путей совершенствования учебного процесса. Данные методы приводят к появлению интенсивного и устойчивого интереса, эмоциональной включенности и формированию положительной мотивации.

Это обусловлено рядом особенностей, а именно:

- сама технология учебного процесса в случае использования активных методов обучения активизирует мышление слушателей;
- активность слушателей в процессе подобного обучения устойчива и длительна;
- широко используется опыт слушателей;
- доказывая или обосновывая те или иные подходы к решению поставленных задач, слушатели овладевают новыми знаниями и новыми подходами к решению задач.

3. Включенность слушателей в образовательный процесс. Вовлечение слушателя в процесс обучения, усвоения новой информации, уровень его интереса во многом зависят от степени реализации представленных выше принципов и методов обучения. Отношение к изучаемой проблеме и самому процессу обучения связано с представлениями о целесообразности прохождения данного обучения.

Значимыми с точки зрения мотивации моментами обучения работников являются:

- привлечение обучающихся к работе по планированию обучения;
- учет реальных потребностей сотрудника;
- актуальность полученных знаний и навыков непосредственно на рабочем месте;
- создание условий для реализации полученных знаний в реальной производственной деятельности;
- формирование осознания важности и значимости данного обучения для профессионального роста и карьерного продвижения;
- формирование чувства ответственности за процесс обучения.

4. Увязывать теоретические знания с производственной деятельностью слушателей. Преподаватели учебных учреждений послевузовского образования, учитывая психологические особенности работы со взрослыми слушателями должны создавать атмосферу проблемного обсуждения актуальных производственных задач, способствовать возникновению у слушателей положительной мотивации, позитивного эмоционального настроя на учебный процесс и тем самым повышение эффективности обучения.

5. Готовность организаторов учебного процесса к эффективной работе. Организаторы процесса обучения взрослых слушателей в образовательных учреждениях должны быть готовы к нацеленности преподавательского

состава на представление прикладных (не академических), личностно-значимых и проблемно изложенных знаний, на создание условий для возникновения состояния погруженности в процесс обучения.

Литература

1. Ноэль, Э. Массовые опросы: пер с нем./ Э. Ноэль; под ред. Н.С. Мансурова. М.: «АВА-Экстра», 1993.
2. Пономарев, И.П. Мотивация работой в организации./ И. П. Пономарев — М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. — М.: ПЕР СЭ, 2003.
4. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Феникс, 1998.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Социально-педагогическая деятельность по формированию детско-родительских отношений в семьях дошкольников

Апраткина Е.Н., воспитатель
МДОУ д/с № 102 (г. Волжский)

Современное российское общество столкнулось с множеством проблем. В частности, с проблемами, связанными с выходом из демографического кризиса, состоянием материнства и детства, с развитием этнокультурного пространства жизни семей на фоне миграционных процессов, поддержкой семей сирот, профилактикой правонарушений, безнадзорности и других форм неблагополучия детского населения. Данные проблемы характеризуют сложность и многогранность современной российской действительности. Все, что происходит в стране или мире, отражается в жизни современной российской семьи. На все происходящее семья чутко реагирует изменениями в уровне жизни, в эмоциональной стабильности, особенно в воспитательной дееспособности. Стрессогенный ритм жизни, социально-экономическая нестабильность, ситуации хронического экономического кризиса, разрушение традиционных семейных укладов, преобразование межпоколенных родственных связей привели к небрежности, беспомощности и безответственности родителей в деле воспитания детей. Ценность благородного и ответственного искусства взаимоотношений с детьми, являющегося сердцевиной семьи стала колебаться, слабеть и исчезать в душах молодых людей. В системе изменившихся семейных ценностей, независимо от материального благосостояния, социального статуса, уровня культуры и образования стали нередкими семьи с обезличенными отношениями, т. е. нет мужчины — ответственного «добытчика» и главы семьи, нет женщины с её особой ответственной ролью воспроизводства и воспитания подрастающего поколения, а есть совместно проживающие работники, творцы, политики.

Анализ статистической информации показывает, что в стране наступил кризис системы ценностей: аборт стал привычным делом, не вызывает прежнего осуждения отказ от родившегося ребёнка, сокращается количество браков, увеличивается число разводов, социальных сирот, беспризорников и безнадзорных детей, а вслед за этим «процветает» преступность, алкоголизм и наркомания. По данным государственного доклада Министерства социальной защиты населения, в России на тысячу браков приходится 700 разводов. Очевидное следствие уменьшающегося количества браков — растущее число детей,

рожденных вне брака. Сегодня их число составляет около 30 процентов от общего числа новорожденных. Ежегодно в стране имеют место около 1,5 тыс. рождений у матерей в возрасте 15 лет, 9 тыс. — 16 лет, 30 тыс. — в возрасте 17 лет. Фактически удельный вес детей, рожденных женщинами моложе 18 лет, в общем числе родившихся, составляет 2,3 %. По количеству добровольно прерываемых беременностей, в том числе среди несовершеннолетних, страна уже давно занимает первое место в мире. По словам главного врача одного из московских родильных домов, в связи с финансовым кризисом, эта ситуация, судя по всему, ухудшится и приведет к еще большему росту числа абортов в России. По данным Госкомстата в январе и феврале в России было зарегистрировано 270800 новорожденных, что на 3700 меньше, чем в прошлом году. В недавнем докладе ООН отмечается, что за последние 16 лет население России сократилось на 12 миллионов. ООН полагает, что эта тенденция будет только усиливаться, и в 2050 году в России будет насчитываться всего лишь 116 миллионов жителей, против 142 миллионов в прошлом году. Ситуация еще более усугубляется распространением «наркоалкогольной» эпидемии среди детей и подростков. Ее масштабы впечатляют даже по цифрам официальной статистики, которая далеко не в полной мере отражает ситуацию. По данным Минздрава России, около 70 % детей до 14 лет (как мальчиков, так и девочек) хотя бы один раз пробовали наркотические вещества и 82 % имели опыт употребления алкоголя. Причем возраст детей, употребляющих алкоголь и наркотики, заметно снизился. Все чаще среди «попробовавших» встречаются дети дошкольного и младшего школьного возраста. В десятки раз возросло количество несовершеннолетних, находящихся на учете в наркодиспансерах, больных наркоманией, токсикоманиями и алкоголизмом. В некоторых городах в ряде учебных заведений алкоголизация и наркотизация стали тотальными. Ради приобретения наркотиков или на фоне алкогольного опьянения многие дети идут на преступления. И, как следствие, наблюдается резкое увеличение количества малолетних преступников.

Как мы видим, кризис современной российской семьи является несомненным фактом. Кризис семьи на фоне широкомасштабного социального кризиса, придаёт ему

особую остроту и драматичность. Семья перестала быть гарантом психологического благополучия и защищённости. В результате ребёнок оказывается лишённым родительского тепла, заботы, защиты и психологического комфорта. А ведь это составляющие той нравственной, духовной и душевной опоры, дающей силы ребёнку, помогающей ему в трудные минуты жизни преодолевать и противостоять негативным влияниям социальной среды, групповому давлению сверстников. Семейная незащищённость негативно сказывается на развитии внутренней личностной свободы ребенка, его творческих способностей, когнитивных и эмоциональных составляющих социального поведения. Ребёнок становится уязвимым, беспомощным в ситуации, когда навязывают алкоголь, сигареты или наркотики, когда необходимо справиться с собственными психическими и жизненными трудностями, когда стоит выбор между добром и злом. «Недолюбленные», «необласканные», ненужные и одинокие дети становятся равнодушными, бесцеремонными, агрессивными, способными неоднократно совершать правонарушения и преступления.

Для решения проблемы и позитивного изменения сложившейся ситуации необходимо осуществлять научный поиск новых форм, методов и технологий социально-педагогической деятельности не только с детьми из неблагополучных семей или семей группы риска, но и с их родителями, другими членами семей, то есть с семьей в целом. В ходе исследования одной из целей опытно-экспериментальной работы являлось разработка и апробация программы социально-педагогической работы с родителями. Цели программы: формирование детско-родительских отношений и укрепление позитивных эмоциональных внутрисемейных связей. Понятийный аппарат детско-родительских отношений достаточно широк и многозначен: родительские установки и соответствующие им типы поведения; родительские позиции; типы родительского отношения; типы отношений «мать — ребенок»; типы позитивного и ложного родительского авторитета; типы (стили) воспитания детей; черты патогенных типов воспитания; параметры воспитательного процесса; семейные роли ребенка; стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и образовательном учреждении. В своей работе детско-родительские отношения мы определяем, как взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами на протяжении всего развития науки и практики. Так, Божович Л.И., Выготский Л.С., Лисина М.И., Эльконин Д.Б. разрабатывая проблему периодизации психического развития, показали зависимость отношения родителей к ребенку от его

возрастных изменений. Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др. определили зависимость психического развития ребенка от его эмоционального контакта и особенностей сотрудничества с родителями. В работах Д. Баумринд, Л. Беньямин, А.Я. Варги, К. Роджерса, Г.Т. Хоментausкаса, Э. Шефера рассматривается влияние отношения родителей на поведение ребенка. По их мнению, родительское отношение и способы управления ребенком впоследствии являются образцом поведения для ребенка, как по отношению к родителям, так и по отношению к остальным окружающим. Р.А. Белл, А. Болдуин, Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер предложили разные классификации стилей родительского поведения и выделили стили, способствующие аномальному развитию личности ребенка. Вопросу взаимоотношений в системе «мать — ребенок» посвящены работы Л.А. Абрамян, Д. Боулби, с. Броуди, Н.М. Гордцевой, А.Д. Кошелевой, В.С. Мановой-Томовой, М.Раттер, Дж. Риццо, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковской, В.В. Столина, Б. Суран и др. В своих работах особое внимание они уделяют проблеме материнской депривации по отношению к ребенку. Неправильное воспитание, как фактор, predisposing к возникновению невротических реакций у детей, подробно рассмотрен в работах А.Адлер, И. Александреско, Б. Берельсон, с. Блюменфельд, З.И. Гарбузова, Т. Георгиу, А.И. Захарова, Д.Н. Исаева, Г. Стейнер и др.

В качестве теоретико-методологических основ нашего исследования мы выделяем теорию семейных отношений и детско-родительских отношений как их важнейшей составляющей (А.С. Варга, Т.Н. Доронова, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, Р.С. Немов, Т.А. Репина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер); исследования эмоциональной сферы ребенка, как базовой основы для формирования взаимоотношения дошкольника с окружающими (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Д. Кошелева и др.), концептуальные положения о закономерностях и сензитивных периодах развития личности Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

На первом этапе опытно-экспериментальной работы мы изучали качество отношений между супругами и эмоциональную атмосферу семье. Анализ результатов исследования показывает, что лишь в незначительной части семей (17 %) поддерживается эмоционально позитивная атмосфера взаимной поддержки, доброжелательности, понимания и любви. В таких супружеских союзах практически нет конфликтов, зато существуют собственные традиции и ритуалы. В этих семьях люди искренни и естественны в отношениях друг с другом. Все члены семьи чувствуют себя полноценными людьми: любимыми, высоко ценимыми, нужными, от каждого ждут любви, признания и уважения. Дети в таких семьях непосредственные и дружелюбные, а взрослые относятся к ним с уважением, как к полноценным личностям. Родители ощущают себя лидерами-вдохновителями, а не авторитарными руководителями. Свою задачу они видят в том, чтобы научить детей оставаться людьми в любой жизненной си-

туации. Они готовы сообщать детям, как негативные оценки, так и позитивные. Их поведение не расходится со словами. Эти родители усвоили важную истину, что хороший воспитатель умеет выбрать соответствующую ситуации время, чтобы поговорить с ребенком тогда, когда тот действительно готов выслушать взрослых. Когда ребенок ведет себя неправильно, отец или мать пытаются понять причину такого поведения и проявляют максимум терпения и внимания, стараясь своей поддержкой помочь ему. В этой ситуации ребенку становится легче преодолеть свой страх и чувство вины. В такой семье можно с юмором относиться к каким-то своим ошибкам, смеяться и шутить, когда это уместно. Это так называемая «семья — отдушина», где все члены семьи ощущают себя свободно, не стесняются говорить о своих чувствах. Друг другу они могут высказать все, что чувствуют: разочарование, гнев, боль, похвалу, страх.

Почти треть семей (24 %) респондентов взаимоотношения строят «по привычке» или «по обязанности», то есть в этих семьях нет ссор, скандалов, но также нет и проявления дружеского расположения, взаимной привязанности, желания поделиться своими переживаниями, помочь друг другу, поддержать. В таких семьях люди просто избегают друг друга: они настолько погружаются в свою работу или в какие-то дела вне дома, что все реже и реже общаются со своими близкими. Это же очень просто — жить с кем-то под одной крышей и не видеться целыми днями. Эмоциональная атмосфера таких семей характеризуется неудобством, дискомфортом и холодностью: за внешней вежливостью членов семьи друг к другу ощущается неустойчивость, напряжение, грусть или даже тоска. Иногда семейная атмосфера полна скрытности. Юмор в таких семьях чаще превращается в иронию, сарказм или даже в насмешку. В таких семьях лица и тела людей говорят об их эмоциональных страданиях. Их тела скованны и напряжены. Лица кажутся мрачными, угрюмыми и печальными или они могут ничего не выражать, словно маски. Кажется, что они не только не видят, но и не слышат.

Более чем в половине семей (58 %) происходят конфликты и скандалы, но некоторые из них (38 %) допускают ссоры в редких случаях и стремятся, решив проблему, нейтрализовать конфликт, наладить в семье нормальные взаимоотношения. К сожалению, немало супружеских союзов (16 %), в которых ссоры возникают очень часто и по разным причинам. Здесь люди придираются друг к другу по малейшему поводу, изводят себя и окружающих конфликтами, выяснениями отношений. Взрослые без конца диктуют детям и друг другу, что они должны или не должны делать, у них просто не остается возможности для радостного общения. Нередко члены таких семей искренне поражаются тому, что можно наслаждаться обществом друг друга. Более того, есть семьи (4 %), в которых бесконечные скандалы привели супругов к желанию разорвать семейные отношения по причине полного отчуждения и враждебности. Их брак уже фактически распался, но суп-

руги продолжают жить вместе, что является наибольшим психотравмирующим источником для ребенка из-за длительности стрессовой ситуации. 1 % родителей уже находятся в стадии бракоразводного процесса.

Учитывая, что одним из средств создания благоприятного эмоционального микроклимата семьи, формирования и поддержания положительного эмоционального настроения в ней является совместное проведение досуга, на следующем этапе нашей работы мы выяснили, какое значение родители придают совместному досугу. Оказалось, что только 25 % семей достаточно часто проводят содержательный семейный досуг. 58 % сожалеют о том, что на проведение семейных мероприятий времени остается очень мало. 11 % родителей считают совсем необязательным проводить досуг вместе с семьей, а 6 % убеждены, что отдыхать нужно «только отдельно от семьи». Примечательно, что в той четверти семей, где совместный семейный досуг приветствуется, предпочтение отдается совместным играм, так необходимым в период дошкольного детства (28 %). 22 % детей и родителей любят совместно читать. Диапазон жанров произведений очень широк, начиная от сказок и заканчивая научными энциклопедиями. 21 % семей занимаются совместной художественно-творческой деятельностью. Есть семьи (17 %), в которых праздником для всех являются коллективные выезды на природу, о которых потом еще долго вспоминают, находясь под воздействием позитивных эмоций. 13 % респондентов не хотят, чтобы их «чадо» отставал от своих сверстников в интеллектуальном развитии, поэтому много времени проводят, читая книги и выполняя задания педагогов. Всего лишь 5 % семей совместно участвуют в физкультурно-оздоровительных мероприятиях и 3 % в музыкально-развлекательных. 53 % родителей отметили, что всей семьей выполняют трудовые действия. Такой высокий процент применения совместного труда объясняется желанием родителей «занять ребенка хотя бы чем-нибудь, лишь бы не мешал». Что к психологическому комфорту и эмоциональному сближению не имеет никакого отношения.

На следующем этапе, чтобы помочь взрослым узнать и понять эмоции, испытываемые дошкольником в процессе общения с семьей, мы разработали практикум для родителей «Комфортно ли моему ребенку дома?» С этой целью психолог заранее проводит с детьми рисуночный тест «Моя семья». Одновременно взрослым дается задание нарисовать «портрет» своей семьи (без участия детей). Во время встречи психолог предлагает каждому родителю рассмотреть рисунок своего ребенка и поразмышлять над тем, как ощущает себя дошкольник дома? Какие чувства он испытывает в процессе общения со всеми членами семьи? Объяснить, что представления и чувства дошкольника складываются из прошлого и настоящего опыта взаимодействия со всеми членами семьи. Попытаться почувствовать общую тональность рисунка и ответить на следующие вопросы: «Какое настроение ребенка передает рисунок? Радость? Тревогу? Неуве-

ренность или даже страх?»; «Кто изображен на рисунке? Что они делают?»; «Присутствует ли он сам?»; «Кто из нарисованных людей самый счастливый?»; «Кто самый несчастный?»; «Каковы размеры других изображенных фигур по отношению к фигуре ребенка?»; «Насколько удалены друг от друга изображенные люди? Почему?». Далее психолог предлагает пофантазировать, о том, что ребенок хочет сказать своим рисунком взрослым — родителям, педагогам: «Мне очень спокойно рядом с родителями. Я чувствую себя абсолютно защищенным, и любые неудачи мама с папой помогут мне пережить...», «Мне тревожно, не на кого рассчитывать, потому что рядом никого нет...», «Я боюсь, мне страшно...». Затем психолог раздает родителям их собственные рисунки и предлагает сравнить их с рисунками детей. Теперь взрослые должны задуматься и ответить сами себе на вопросы психолога: «Есть ли сходство между рисунками, в чем оно (в сюжете, в переданных чувствах)?»; «Чей рисунок получился более оптимистичным — свой или ребенка?»; «Вы нарисовали ребенка, каким хотите его видеть или каким видите его на самом деле?»; «Какой образ ребенка получился у вас — эмоционально спокойный или тревожный?». Продолжая беседу, психолог задает родителям следующие вопросы: «Считаете ли вы целесообразным говорить с ребенком о тех чувствах, которые он испытывает по отношению к вам?»; «Как вашему ребенку удастся справиться с эмоциональными переживаниями?»; «Испытывает ли он в этом трудности?»; «Как вы ему в этом помогаете?». Психолог стремится к тому, чтобы все родители высказались и задумались о характере взаимоотношений с ребенком (сопричастность, сопереживание друг другу или его зависимость от них). Относятся ли они к нему с любовью, принимают ли его таким, какой он есть? Уверен ли ребенок в том, что его родители считают его лучшим. Завершая встречу, психолог советует родителям поговорить с ребенком о его рисунке. Спросить, есть ли он сам на рисунке? Где? Если нет, поинтересоваться, а где хотел бы быть? Ребенок может дорисовать рисунок по своему желанию.

С целью обогащения опыта взрослых по совместному проведению досуга, мы разработали программу игрового взаимодействия родителей и детей «Музыкальные игры с ребенком дома». Начать встречу необходимо с обсуждения двух точек зрения на природу музыкальности. Первая: «Музыкальность ребенка имеет генетическую основу». Вторая: «Музыкальность развивается у каждого ребенка при условии создания благоприятных условий». Какой точки зрения придерживаетесь вы? После обсуждения, педагог делает короткое обобщение, признав правомерность обеих точек зрения, подчеркнув ценность участия родителей в музыкально-игровом твор-

честве ребенка. Затем в музыкальный зал приглашаются дети. Музыкальный руководитель предлагает дошкольникам и их родителям стать участниками разнообразных музыкальных игр, помогающих освоению свойств музыкального звука: силы, тембра, длительности звучания. Но, главной целью, конечно же, является создание ситуации сопричастности взрослых к музыкальному творчеству детей, позволяющей родителям проникнуть в особенности личностного развития сына или дочери, лучше понять и эмоционально поддержать своего ребенка в творческом развитии, установить с ним эмоциональный контакт, стать доступным партнером по взаимодействию. Для этого родители вместе с детьми участвуют в музыкальных играх. Во время игры «Громко-тихо запоем» семейная пара водящих ищет спрятанную остальными участниками игрушку, ориентируясь на силу звучания песенки, которую поют вместе все участники игры. Игра «Научи матрешек танцевать» заключается в том, что все участники игры садятся вокруг одного большого стола, чтобы видеть глаза друг друга. Музыкальный руководитель отстукивает двумя деревянными матрешками несложный музыкальный рисунок, предлагая затем ребенку или взрослому воспроизвести его. После образцового показа, ритм для повторения могут задавать как дети родителям, так и родители детям.

Дидактической целью игры «Оркестр кошки Мурки» является узнавание музыкальных инструментов, принсенных кошкой, по их звучанию. После того, как все музыкальные инструменты отгаданы и розданы, Мурка предлагает всем сыграть одним дружным оркестром. Во время «Музыкальной пантомимы» члены семейных пар, договорившись между собой, изображают музыкантов, играющих на тех или иных музыкальных инструментах. Остальные участники по демонстрируемым движениям должны отгадать, на каком инструменте играют водящие. Кто первым отгадает, тот становится водящим и показывает свою «игру». Педагогу иногда приходится подсказывать родителям, что во время игры ребенку необходимо почувствовать, что взрослому приятно с ним общаться, нравится то, что и как делает ребенок. Взрослому следует продемонстрировать ребенку свою реакцию (участие, признательность, приятное удивление, благодарность и т. п.). Завершая встречу, необходимо подчеркнуть развивающую ценность использования не только подобных музыкальных игр в процессе формирования детско-родительских отношений, но и «нацелить» взрослых на поиск других форм взаимодействия с детьми. Предложить родителям литературу, которая поможет им обогатить свой педагогический опыт и ощутить истинную радость и счастье от общения с ребенком, понять его уникальность и неповторимость.

Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие

Чукреева В.В., соискатель

Омский государственный педагогический университет

Согласно «Педагогическому энциклопедическому словарю», семья как направляющая сила и образец для подражания играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего человека как личности. Она выступает первичным коллективом, в котором человек получает представления о жизненных целях и ценностях, первые практические навыки применения этих представлений во взаимоотношениях с другими людьми, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения.

По данным исследований, семья опережает и школу, и средства массовой информации, влияние улицы, друзей, литературы и искусства.

Вопросы семейного воспитания всегда привлекали внимание российских и зарубежных ученых.

Но несмотря на возросший во всем мире интерес к изучению семьи со стороны различных наук, Д.О. Дзинтере и Т.А. Маркова утверждают, что многие важные педагогические вопросы семьи и семейного воспитания еще не исследованы. Это можно объяснить наличием чрезвычайно большого количества факторов, находящихся в сложном взаимодействии, от которых зависит воспитание ребенка в семье [2].

Являясь социальным институтом, семья реализует конкретные функции (репродуктивная, хозяйственно-экономическая, коммуникативная, функция организованного досуга, воспитательная), важнейшей из которых является воспитательная функция.

По мнению А.Г. Харчева, воспитательная функция семьи имеет три аспекта. Первый — формирование личности ребенка, развитие его способностей и интересов, передача детям взрослыми членами семьи накопленного обществом социального опыта, выработка у них высоконравственного отношения к труду, потребности и умения быть гражданином и хозяином. Второй аспект — систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни. Аспект третий — постоянное влияние детей на родителей, побуждающее их активно заниматься [7].

Исследование многочисленных педагогических теорий доказывает, что:

- влияние семьи на ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий на него; с возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью;
- в семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут;
- семья осуществляет социализацию личности, являющуюся концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию; семья воспитывает гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества.

Таким образом, определяется объективная закономерность, выражающаяся зависимостью успешности формирования и развития личности ребенка, его социализации от характера воспитательного влияния семьи. Важность учета данной закономерности обусловлена тем, что, выступая социальным институтом воспитания подрастающего поколения, семья определяет не только поведение, качество и жизненный уклад отдельной личности, но и социальный уклад, характер общественной жизни и историческую судьбу целого общества.

Успех выполнения воспитательной функции зависит от воспитательного потенциала семьи, который представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи. Этот комплекс объединяет материальные и бытовые условия, развитость семейного коллектива и характер отношений между его членами. Он включает идейно-нравственную, эмоционально-психологическую и трудовую атмосферу, жизненный опыт, уровень образования и профессиональные качества родителей.

Педагогическая культура, по определению Т.В. Лодкиной, это составная часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт воспитания детей в семье [3].

Помимо сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Данная проблема издавна интересовала представителей философской, психологической и педагогической мысли. Так, формулируя философские основания духовного становления личности, В.В. Зеньковский подчеркивал, что «моральное здоровье детской души является самым важным, самым глубоким фактором ее духовного развития».

Семейное воспитание — составная часть относительно социально контролируемой социализации человека, в то же время в любой семье человек проходит и стихийную социализацию. Результаты социализации определяются объективными характеристиками семьи (социальным статусом, материальными условиями семьи, уровнем образования родителей и др.), ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), стилем жизни и взаимоотношений членов семьи.

Являясь для ребенка микро моделью общества, семья оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных установок, формирования жизненных планов, социальной направленности личности. Общественные правила впервые осознаются в семье, культурные ценности общества потребляются через семью, познание

других людей начинается с семьи. Диапазон воздействия семьи на воспитание детей столь же широк, как и диапазон общественного воздействия.

В процессе интериоризация детьми системы ценностей и норм, характерных для семьи, образцов нравственного поведения, формирование морального сознания существенная роль принадлежит идентификации. Как показано современными исследователями Й. Раншбургом, П. Поппером, в основе идентификации стоят, прежде всего, процессы подражания. Здесь важно отметить связь между поведением родителей и их подходом к оценке поступков детей. Родители должны обладать тем престижем или социальной властью, которая вызывает у ребенка желание подражать [5].

В современной науке сформировалось своеобразное представление о норме, которая складывается как результат отражения в сознании и поступках людей объективных закономерностей функционирования общества. Чаще всего под нормами подразумевают образцы, эталоны, модели и схемы поведения, распространенные в обществе и принятые большинством его членов.

Нормы могут либо соответствовать законам общественного развития, либо отражать их недостаточно адекватно, а то и вступать с ними в противоречие. Тогда норма становится аномальной, появляются отклонения. Основной проблемой в определении нормы и отклонения в социальном поведении является, во-первых, изменчивость социальных норм, во-вторых, отсутствие четких критериев конструктивности и деструктивности поведения человека.

Нельзя не отметить тот факт, что семья, как и все существующие социальные институты, испытывает на себе влияние тех процессов, которые определяют на данном историческом этапе характер развития общества. Масштабы, тенденции, глубина и особенности влияния трансформации российского общества на состояние современной семьи обусловлены общесистемными факторами. Наиболее важные из них связаны:

- с глубинными изменениями в экономической сфере, особенно в условиях кризиса;
- с коренными переменами в системе занятости, распределения и использования рабочей силы, следствием которых стали высокий уровень безработицы, рост социальной и имущественной дифференциации, кризис трудовой мотивации работников;
- с социальной anomией и ростом социальной депривации среди значительных слоев населения, проявлением которых является ограничение либо лишение доступа к материальным и духовным ресурсам, необходимым для удовлетворения собственных жизненных потребностей.

Семья как основополагающий институт в структуре общества особенно чувствительна ко всякого рода реформаторским изменениям государственного масштаба, поскольку их результаты напрямую отражаются на ее стабильности и уровне жизни.

Ухудшение экономической ситуации в стране все заметнее отражается на состоянии семьи, приводя к ее кризису, который выражается в том, что семья все хуже реализует свою главную функцию — воспитание детей; снижение уровня жизни семьи отрицательно сказывается на процессе социализации подрастающих поколений.

В результате экономических реформ, семья оказалась в нетипичной воспитательной ситуации, не имеющей исторических аналогий. Известно, что родители детей-школьников составляют возрастную группу 30–49-летних представителей общества, которые к указанному возрасту достигают определенной стабильности социального и профессионального положения. Перестройка экономических отношений в России отбросила эти семьи за грань среднего прожиточного уровня, разрушила их стереотип самовосприятия, поселила в них неуверенность, низкую самооценку. Драматизм ситуации усугубляется тем, что материальные и психологические трудности, переживаемые семьей, привели к возникновению совершенно новых проблем воспитательного характера. Неуверенные в себе родители перестают быть авторитетом и образцом для подражания у своих детей.

Кроме того, переход России на рыночные рельсы привел к падению престижа ряда рабочих профессий и появлению в стране реальной безработицы, которая наиболее болезненно отразилась на рассматриваемой самой трудоспособной возрастной группе населения. По данным Госкомстата РФ, из статистически выделяемых семи возрастных групп занятого населения от 15 до 60 лет безработные в возрасте 30–49 лет составляют 62%.

Однако благое желание государства защитить население от безработицы повлекло за собой переход к паразитарному образу жизни части населения, особенно в сельской местности, нежелание определенной его доли трудоустроиться.

Пути выхода семьи из кризиса на государственном уровне пока не определены, и этому есть ряд причин.

Основной из них является тот факт, что изменения качественных особенностей менталитета российской семьи сегодня было бы неверным рассматривать в свете негативного влияния одних лишь экономических реформ. Анализ складывающейся ситуации показывает, что новые экономические принципы взаимодействия в обществе привели к значительным переоценкам нравственных основ жизни. Российская семья сегодня испытывает сильное давление со стороны новых общественных норм, диктующих совершенно иную, отличную от старой логику поведения, связанную с изменением экономических и политических условий.

Последствием переживаемых обществом духовного кризиса и потери нравственных идеалов, ярко выраженного социального неравенства стали бездуховность молодежи, превалирование в качестве жизненных ориентиров материальных ценностей, карьеризм и цинизм.

Первостепенная задача государственной важности — это приоритетность поддержки, укрепление статуса соци-

ально здоровой семьи, дающей обществу здоровое, трудоспособное, воспитанное, грамотное поколение. В то же время в особой помощи нуждается часть семей, чей социальный статус и материальное положение резко понизились в последние 10–15 лет, которые оказались не способными самостоятельно справиться с возникшими проблемами экономического, социального, психологического порядка. При недостаточном внимании со стороны государства такие семьи зачастую переходят в категорию неблагополучных.

Неблагополучная семья — это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно [1]. В такой семье ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной ее характеристикой является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов.

Проблемы, с которыми сталкивается подобная семья, касаются разных сторон жизни: социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической.

По мнению В.М. Целуйко, неблагополучные семьи можно условно разделить на две большие группы:

1. Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия (конфликтные, проблемные, асоциальные, аморально-криминальные семьи и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (неполные семьи)).

2. Семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные): внешне респектабельные семьи, образ жизни которых, взаимоотношения их членов не вызывают беспокойства и нареканий со стороны обществу. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными требованиями, что сказывается на воспитании детей, их нравственном облике [8].

Л.С. Алексеева выделяет в этой системе аморальную и асоциальную семьи [6].

Обобщение исследований И.В. Макаренковой и др. позволило выделить три группы, к которым можно отнести все категории неблагополучных семей с точки зрения таких системообразующих критериев, как степень проявления социального неблагополучия и характер десоциализирующего влияния, оказываемого семьями на детей:

1. Превентивные — семьи, в которых проблемы имеют незначительное проявление и находятся на начальной стадии развития неблагополучия (педагогически нестойкие, конфликтные семьи и др.). Превентивные семьи не оказывают на детей прямого десоциализирующего влияния, но, как правило, имеют низкий уровень педагогической культуры.

2. Асоциальные (от *α* — отрицательная приставка и лат. *socialis* — общественный) — семьи, в которых социальные и другие противоречия обостряют взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружением. Агрессивное или деструктивное поведение членов таких семей ведет к непрерывным конфликтам, кризисам, повторяющимся из поколения в поколение циклами потерь, отчуждений.

Относящиеся к данной группе аморально-асоциальные семьи отличаются десоциализирующим влиянием, откровенными стяжательскими ориентациями, жизнью по принципу «цель оправдывает средства»; в них отсутствуют моральные нормы и ограничения.

3. Семьи, потерявшие всякую жизненную перспективу, инертные по отношению к своей судьбе и судьбе собственных детей. Как правило, это семьи алкоголиков, наркоманов, безработных; криминогенные, социально дезадаптивные [4].

Для таких семей, часто неполных, свойственна тяжелая степень социального неблагополучия, социальной неустроенности родителей и, как следствие этого, — постоянный психологический надрыв. Состояние кризиса является для такой семьи нормой.

Рассматриваемая нами проблема неблагополучности семьи особенно остро стоит в сельской местности. Рабочие места в селе — это бюджетные места (работа в школе, библиотеке, здравпункте). Надо заметить, что далеко не в каждом селе есть такие учреждения. Практически всеобщая безработица в сельской местности привела к обнищанию населения. В семьях обострились многие ранее не заметные проблемы, такие как бытовое пьянство, жестокость членов семьи по отношению друг к другу, тушеядство.

В современной России работа с такими семьями строится на основе ряда нормативно-правовых актов, определяющих их социально-правовой статус, устанавливающих права и обязанности родителей. Конституция РФ законодательно закрепляет гарантии жизнеобеспечения семьи, детей, включая получение образования, социальное обеспечение, медицинское обслуживание и т.д.; устанавливает, что забота о детях, их воспитание — равное право и обязанность родителей (ст. 38).

В Конвенции ООН о правах ребенка закреплено право несовершеннолетнего жить с родителями, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам (ст. 9).

В соответствии с положениями Конвенции о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей отечественные нормативные документы последних лет общей целью государственной политики определяют стабилизацию положения детей. В качестве приоритетных задач называются: поддержка семьи как естественной среды жизнеобеспечения детей; укрепление правовой защиты детства; обеспечение безопасного материнства и охраны здоровья детей; обеспечение воспитания, образования и развития детей; под-

держка детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах.

В большинстве субъектов РФ приняты программы поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Однако эти программы не имеют достаточного финансового обеспечения. Сеть реабилитационных учреждений, приютов для несовершеннолетних явно недостаточна.

Своевременные и решительные меры, принятые по отношению к неблагополучным семьям, смогли бы существенно снизить их опасное влияние на своих и чужих детей. Однако это не происходит, поскольку органы профилактики и различные комиссии не имеют четкого представления, кто из них должен в первую очередь заниматься такими семьями. Не только четко не определены органы и социальные институты, в компетенцию которых входит социально-правовая охрана и поддержка детей, лишенных нормальной родительской заботы из-за социальной деградации родителей, но и не отработана в достаточной мере нормативно-правовая база охраны и защиты детства.

Необходимо отработать механизмы взаимодействия различных ведомств, семьи и школы, что позволит частично предотвратить деградацию семьи и снизить негативное влияние ее последствий. Межведомственные комиссии, например, могут взять на себя функции обязательного трудоустройства временно безработного населения.

Особое внимание должно уделяться детям, проживающим в семьях, находящихся в социально опасном положении.

Таким образом, анализ современной социально-экономической ситуации в России убедительно свидетельствует о наличии признаков дезорганизации семьи, ее кризисном состоянии и увеличении количества неблагополучных семейных союзов, которые оказывают на детей прямое десоциализирующее влияние, демонстрируют асоциальное поведение и антиобщественные ориентации, выступая, таким образом, институтами десоциализации. В таких ситуациях детям требуется помощь со стороны государства и профессионально подготовленных специалистов.

Литература

1. Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними [Текст] / Т. Гончарова // Народное образование. — 2002. — № 6, с. 98.
2. Д.О. Дзинтере. Методы исследования семейного воспитания. М., Педагогика, 1979. — с. 202.
3. Т.В.Лодкина Социальная педагогика/ Защита семьи и детства.Москва. Издательский центр «Академия» 2008. — 195с.
4. Макаренкова, И.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы) [Текст] / И.В. Макаренкова, А.В. Мисько. — М.: АРГУС, 2004. — 267 с.
5. Й. Раншбург, П. Поппер Секреты личности. М. Педагогика 1983. — с. 85—92.
6. Технологии социальной работы с детьми, пострадавшими от семейного насилия: научно-метод. пособие [Текст] / под ред. Л.С. Алексеевой. — М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. — 208 с.
7. Харчев А.Г. Социология воспитания. М., 1990. — с. 222
8. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М. Целуйко. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 271 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Особенности применения видеоматериалов и учебных презентаций в преподавании технических дисциплин

Берлёв С.В., преподаватель
Воронежский институт МВД России

Одной из мировых тенденций в развитии современного инженерного образования является распространение электронных и мультимедийных обучающих средств [1].

Подготовка технического специалиста с использованием последних достижений науки и техники — это одно из приоритетных направлений нынешнего высшего профессионального технического образования.

На сегодняшний день образовательные технологии тесно связаны с новыми информационными технологиями. Под информационной технологией обучения предлагается понимать поучительный процесс с применением комплекса компьютерных и других средств обработки информации, позволяющий на системной основе организовать оптимальное взаимодействие между преподавателем и студентом с целью достижения результата обучения.

Об информационной технологии обучения можно вести речь только в том случае, если она:

- решает задачи, которые ранее в учебном процессе не были теоретически или практически решены;
- удовлетворяет основным признакам технологизации обучения (предварительное проектирование, целеобразование, воспроизводимость и т.п.);

В качестве средства сбора, обработки, хранения и представления учебной информации студенту выступает комплекс мультимедийных и других информационных средств, выбор или разработка которых обусловлены целями и задачами, решаемыми преподавателем.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что применение и использование учебных презентаций, видео материалов и электронных учебно-методических средств в преподавании технических дисциплин определяется возможностями, которые позволяют:

- представить учебный материал, с высокой степенью наглядности, в особенности при моделировании явлений физических процессов в динамике;
- повысить мотивацию обучаемых при применении учебных презентаций, в которых основополагающие учебные вопросы, сопровождаются звуковыми маркерами, что способствует усилению эмоционального фона образования;
- расширить потенциал по индивидуализации образования;
- обеспечить широкую зону контактов с обучаемыми;

- предоставить широкое поле для активной самостоятельной деятельности студентов;

Анализ научных источников показывает, что традиционная организация обучения требует внедрения в образовательный процесс высококвалифицированных специалистов и современных средств технического обучения. В связи с этим пополнение содержания преподаваемых дисциплин большим потоком информации, неотвратимо требует увеличения сроков подготовки специалистов, количества часов на изучение учебного предмета. При этом в свою очередь развитие науки влечет за собой появление новых отраслей, что приводит к увеличению числа преподаваемых в вузах дисциплин. Также достаточно большое количество изучаемых предметов, усложняет учебный процесс, затрудняет усвоение материала, порождает дублирование его содержания, создает трудности в комплексной подготовке специалиста.

На сегодняшний день, можно сформулировать некоторые задачи, которые следуют из требования информатизации обучения.

Первая — овладение выпускником вуза комплексом знаний, навыков и умений, выработка качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное функционирование в условиях информационного общества, в котором информация становится решающим фактором высокой эффективности труда.

Вторая — повышение уровня подготовки специалистов за счет совершенствования технологий обучения, применяемых сегодня в высшей школе, и широкого внедрения в учебный процесс электронных обучающих средств, и технологий. [2]

Основной задачей использования современных информационных методик является расширение интеллектуальных возможностей человека. В настоящее время изменяется само понятие обучения: усвоение знаний уступает место умению пользоваться информацией, получать ее с помощью различных телекоммуникационных систем.

Применение данных технологий в современном образовательном процессе — вполне закономерное явление. При этом мультимедийность создает положительные моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением интуитивных реакций учащегося:

например, подведение итогов или выдача задания могут в каждой лекции курса предвшаться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей ученика на определенный вид работы. Это обеспечивается заранее в процессе подготовки курса и не требует сосредоточения внимания преподавателя.

Применение мультимедийных технологий на любых этапах учебного процесса, таких как объяснение нового материала, самостоятельная работа обучающихся и контроль знаний, может значительно повысить качество конечного результата. Рассмотрим преимущества современных технических средств в учебном процессе, например, электронный учебник, позволяет увидеть следующее:

1. иллюстрацию динамических процессов и явлений, скрытых в условиях обычного образовательного процесса;
2. увидеть развитие и многообразие всех моделей на фотографии, а также их подробные технические характеристики в виде таблиц;
3. оперативно находить устаревший материал или неточности и вносить соответствующие изменения;

Внедрение учебных презентаций и видеоматериалов способствует к появлению новых образовательных методик и форм занятий, базирующихся на электронных средствах обработки и передачи информации. Но, несмотря на разнообразие технических средств, и технологий, использующихся в учебном процессе, следует отметить, что качество обучения зависит, прежде всего, от совершенства учебного материала, формы его представления и организации учебного процесса.

Так, например, при разработке модели учебных презентаций необходимо соблюдение ряда принципов:

- слайд-фильм должен задавать ритм прохождения материала и иметь специальные аудиовизуальные средства управления восприятием материала.
- динамика предъявления текста задается преподавателем (это происходит либо заранее при разработке слайд-фильма, либо в процессе демонстрации);
- слайд-фильм предлагает студенту свою логику изучения материала;
- допускаются перекрестные ссылки;

Поэтому, в традиционной схеме обучения, возникает много проблем, связанных с постоянно нарастающим потоком новой информации, усложнением знаний, отсутствием иллюстративного материала. В этих условиях акцент на интенсивную самостоятельную работу не дает положительных результатов по тем же причинам.

Появление мультимедиа средств и технологий позволяет решить эти проблемы. Внедрение электронных учебно-методических обучающих средств в учебный процесс не только освобождает преподавателя от рутинной работы в организации учебного процесса, оно дает возможность создать богатый справочный и иллюстративный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы.

При отсутствии технических возможностей наглядного представления материалов, простейшими сред-

ствами визуального воздействия на обучающихся являются плакаты, реже материальные модели и совсем редко специальные кино-видео фильмы. При сравнительном анализе недостатки этих средств очевидны, а возможности мультимедийных учебных презентаций объективно шире.

Основным способом повысить количество воспринимаемой информации является повышение наглядности. Возрастающая плотность информационного потока вынуждает максимально задействовать все каналы восприятия обучаемых. Следовательно, наибольшее внимание необходимо уделять зрительной составляющей теоретического курса, в противовес слуховой составляющей (голосу лектора), которая может иметь вторичное значение.

Учебные видео-презентации позволяют представлять усваиваемый материал максимально детально и подробно, дробя его на порции, имеющие оптимальную информационную насыщенность и наглядность, а так же совмещать указанное дробление со структурированием. Помимо этого электронные видео-презентации позволяют использовать возможности, недоступные обычным плакатам — анимация отдельных элементов, использование видеовставок.

Диапазон материалов, которые могут быть использованы в качестве исходных составляющих при разработке мультимедийных наглядных пособий, необычайно широк — начиная от иллюстраций в учебниках и имеющих обычных плакатов, и до самостоятельно полученных фото и видео материалов.

Применение современных технических средств обучения предполагает одновременное использование как средств наглядности проблемного содержания, т.е. установление прямой обучающей связи преподаватель-студент, так и средств программированного обучения и контроля, т.е. обратной контрольной связи студент-преподаватель. Поэтому для эффективного изучения курса технических дисциплин должны использоваться специализированные лекционные аудитории, оборудованные комплексами информационных и контролирующих технических средств обучения. При таком комплексном применении и использовании этих средств, важным моментом является разработка различных мультимедийных учебно-методических материалов и комплексов по всем темам курса, с целью помочь студентам правильно понять сущность проблемы и найти пути ее решения, а не быть только средством передачи информации.

Ранее преподавателям трудно было найти индивидуальный подход к каждому ученику. Теперь же, с использованием компьютерных сетей и онлайн-средств, ВУЗы получили возможность преподносить новую информацию таким образом, чтобы удовлетворить индивидуальным запросам каждого студента.

В библиотеке учебного заведения должны быть размещены учебные полнотекстовые и мультимедийные пособия, разработанные в виде курсов по дисциплинам, включающие в себя различные презентации, интерак-

тивные электронные учебники, представляющий собой системно-организованную совокупность информационных учебных ресурсов, ориентированный на удовлетворение образовательных потребностей обучаемых. Учащиеся во время самостоятельной подготовки должны иметь доступ к данным образовательным ресурсам, освоение которых что будет способствовать активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс.

Возникает новая ситуация, когда студент сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала. Он имеет возможность самостоятельно пересоздавать любой текст, полученный из базы электронных учебных видеоматериалов, иллюс-

трируя его, отбирая нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности, отражающую его собственную точку зрения, образ его мысли. [3]

Внедрение подобных информационных технологий в учебный процесс должно быть качественно обоснованным и не повсеместно заменяющим, а дополняющим фактором в системе современного образования. Однако применение данных комплексов в профессиональной подготовке будущих специалистов позволяет повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, а также научить их самостоятельно мыслить и работать с учебным материалом, что способствует их дальнейшему непрерывному совершенствованию в течение всей жизни.

Литература

1. Приходько В. Подготовка преподавателей технических дисциплин в соответствии с международными требованиями / В. Приходько, А. Соловьев. // Высшее образование в России — 2008 — №10. — с. 43–49.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат — М., «Академия», 2006.
3. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат — М., «Академия», 2004.

Роль компьютерных технологий в формировании учебно-познавательной компетенции у студентов старшего этапа обучения корейскому языку

Ден А., аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

В современных условиях стремительного развития науки, быстрого обновления информации, невозможно научиться на всю жизнь, важно развить в обучаемых интерес к получению знаний, к непрерывному самообразованию.

Интенсивные преобразования в обществе, вызванные развитием новых информационных технологий, обусловили потребность в изменении системы образования. Первостепенной задачей методики обучения является достижение нового, современного качества образования, которое обозначено в последних правительственных документах как ориентация не только на усвоение обучаемыми определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Концепция модернизации российского образования на период 2010 г. определяет основную цель профессионального образования как «подготовку квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [6].

Концепция модернизации российского образования, как известно, имеет 3 направления: доступность, качество и эффективность. Все три направления непосредственно

связаны с внедрением в образование инновационных технологий.

Так, социально-политическое устройство мира, тесно связанное с информационными технологиями и глобальной информатизацией коммуникации, потребовало новых подходов к извлечению и переработке колоссальных объемов знаний, а также к образованию как инструменту передачи этого знания. Одним из приоритетных направлений модернизации образования в нашей стране выступает компетентностный подход, который рассматривался в трудах таких исследователей-методистов, как Н.В. Багратовой, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина, А.П. Тряпицкой, В.А. Болотова, Р.П. Мильруда и др.

Универсальной компетенцией, на которой базируется достижение компетенций во всех сферах самоопределения студента, в условиях расширения и усложнения коммуникационно-информационной среды, тотальной компьютеризации, Интернетизации и виртуализации коммуникации признается учебно-познавательная компетенция [2, с. 4].

В данной работе под понятием «учебно-познавательная компетенция» понимается готовность к автономной познавательной деятельности в рамках овладения корейским языком. Сформированность учебно-познавательной компетенции проявляется в способности учащегося самостоятельно управлять процессом учения

от планирования до оценки и коррекции результатов, в осознанном владении стратегиями и приемами изучения иностранного языка, в способности поставить перед собой задачу и найти способы ее решения, в умении рефлексировать процесс изучения иностранного языка и в способности к переносу опыта в другие учебные ситуации [2, с. 11].

Учебно-познавательная компетенция имеет сложную структуру, которая включает в себя следующий комплекс учебно-познавательных умений. В первую очередь, необходимо отметить учебно-управленческие умения, которые обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебно-познавательной деятельности учащихся. К данным умениям, кроме умения организовывать самостоятельную работу, относится умение пользоваться компьютером, Интернетом в учебных целях, участвовать в проектной деятельности. Учебно-информационные умения, в свою очередь, способствуют накоплению, переработке и использованию информации для решения учебно-познавательных задач на иностранном языке. Так, речь идет об умении ориентироваться в письменном тексте в целях выбора необходимой информации, веб-сайта, веб-страницы и об умении просмотреть источник и найти нужную информацию [5, 12].

Возможности использования компьютеров в современной дидактической литературе рассматривается в двух планах: а) компьютеры как вспомогательные средства обучения для организации прежде всего самостоятельной учебной деятельности (в основном тренировочного характера); б) компьютер как средство создания новой обучающей среды, инструмент познания и др.

Как подчеркивается в современной научно-методической литературе, компьютер дает возможность в преподавании иностранного языка: полнее реализовать принцип наглядности в обучении; осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся; максимально использовать аналитические и имитативные способности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние резервы; создать условия для контроля за формированием речевых навыков и умений; обеспечивать самоконтроль.

На наш взгляд, необходимо рассмотреть проблему Интернет ресурсов, как одного из аспектов использования компьютерных технологий, в формировании учебно-познавательной компетенции у студентов, изучающих корейский язык. Как показывает практика, процесс получения и передачи знаний о стране изучаемого языка, Республике Корея, невозможен без Всемирной сети. К тому же, получаемой информации из печатных изданий, источников недостаточно для формирования полного представления о стране. Поэтому научить студентов самостоятельно пользоваться информацией, которая предлагается средствами Интернет-технологий, является важной и актуальной задачей методики преподавания корейского языка на сегодняшний день.

Интернет, всемирная компьютерная сеть — глобальное средство массовой информации, включающая в себя разнообразные данные различных сфер деятельности. Важнейшими характеристиками Интернет технологий являются используемые обучающие средства (гипертекст, мультимедиа); инструментальные системы (языки программирования, авторские системы, базы данных, текстовые редакторы, средства мультимедийных презентаций).

Гипертекст выступает как основная форма представления информации в Сети [1, с. 26]. Понятие «гипертекст» было впервые введено Тедом Нельсоном в 60-е годы 20 столетия [9, с. 42]. Гипертекст позволяет устанавливать ассоциативные связи между отдельными фрагментами, статьями в текстовых массивах, благодаря чему текст оказывается организованным по тематическим линиям.

Основными видами деятельности по развитию учебно-познавательной компетенции с применением Интернет-технологий является работа с веб-сайтами, разработанными для обучения корейскому языку; использование Интернета, как источника аутентичных материалов о культуре страны изучаемого языка; проведения веб-форумов или телекоммуникационных проектов, а также применение Интернет-технологий для разработки и проведения веб-квест проектов.

Под веб-квест проектом понимается веб-проект, в котором студенту дается задание собрать материал в Интернете по определенной теме, решить поставленную задачу, используя полученную информацию. Ссылки на часть источников дает преподаватель, дополнительные веб-сайты учащиеся находят самостоятельно, пользуясь информационно-поисковыми системами. По завершению веб-квеста студентам предлагается выполнение самостоятельной творческой работы [3, с. 153]. Основой данной Интернет-технологии является проектная методика, которая возникла в начале прошлого столетия в США. В отечественной методике проблема использования методов проектов в преподавании иностранных языков рассматривается Е.С. Полат, И.А. Зимней, Н.Ф. Коряковцевой и др.

Обширная работа с веб-сайтами в обучении корейскому языку определяется тем, что такие сайты предоставляют возможность работы с неограниченным количеством информации и интерактивных ресурсов. Важным аспектом использования компьютерных технологий является необходимость обработки и упорядочения информации в Интернете. Как известно, в Интернете содержится огромная по объему образовательная информация, но часто она находится в исходном, не упорядоченном виде, что снижает эффективность ее использования. В связи с этим необходимо провести рациональное управление и освоение разных видов информации в Интернете. Для этого нужно знать ее особенности и характеристики, обработать и упорядочить данные по определенным критериям, например: глобальность, разнообразность, доступность, оперативность.

Особенностью веб-сайтов, представленных в виде различных документов, статей, аудио- и видеозаписей, созданных носителями изучаемого языка, является то, что они не разработаны для учебных целей, но представляют собой аутентичный материал [8, с. 191]. Перечень материалов, которые находятся на веб-сайтах, представляют собой ценность в плане изучения особенностей культуры Республики Кореи, содержит профессионально-ориентированные статьи разных профилей, новости, видеофильмы, радиопередачи, документы, освещение различных мероприятий, фотографии, рекламные объявления, песни, литературные произведения и многое другое. Примерами веб-сайтов, которые представляют большую ценность для студентов, изучающих корейский язык, которые популярны среди носителей изучаемого языка, являются: <http://www.ied.go.kr>; <http://www.kosnet.go.kr>; <http://naver.com>. В качестве примеров информационно-поисковых систем, могут выступать: <http://www.hotmail.com>; <http://www.daum.net>; <http://www.yahoo.net> и многие другие.

Анализ опыта использования Интернет-технологий в обучении корейскому языку показал, что студенты испытывают затруднения при ориентации в иноязычном виртуальном пространстве сайта или веб-страницы, вследствие чего у учащихся возникает потребность действовать самостоятельно, решать поставленные задачи.

В данном случае, речь идет о включении в процесс формирования учебно-познавательной компетенции принципа саморазвития учащихся, который обеспечивает условия для саморазвития студентов в языковой и образовательной среде. Таким образом, расширяются возможности формирования и развития познавательной мотивации, способности видеть собственный учебный потенциал, что определяет установку на непрерывное самообразование.

Кроме принципа саморазвития, использование Интернет-технологий в процессе формирования учебно-познавательной компетенции у студентов позволяет реализовать принцип аутентичности образовательного контекста. Данный принцип, выделенный Н.Ф. Коряковцевой, означает сокращение разрыва между учебным и реальным использованием иностранного языка, обеспечивает расширение возможностей подготовки учащихся к социально-культурной деятельности [7, с. 35].

Использование Интернет-технологий, веб-квест технологий в процессе обучения корейскому языку заключается в реализации принципа креативности учащихся, творческой самореализации студента. Вслед за Н.Ф. Коряковцевой, мы считаем, что при реализации данного принципа необходимо учитывать то, что опорой творческого, креативного изучения иностранного языка является «проблемность, заложенная в характере языковой и текстовой деятельности» [7, 38].

Таким образом, применение Всемирной сети Интернет в процессе обучения корейскому языку является

актуальной в свете современного образования. В результате погружения в аутентичную виртуальную среду у учащихся появляется возможность «пребывания» в стране изучаемого языка, что, несомненно, способствует повышению мотивации к овладению корейским языком, к использованию компьютерных технологий в своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности, к дальнейшему самообразованию, т.е. к формированию учебно-познавательной компетенции.

К тому же, как известно, все учатся по-разному, имеют разный стиль обучения, овладения тем или иным видом деятельности, т.е. использует разные учебные стратегии. Под понятием «учебные стратегии» понимается набор операций и ресурсов, планируемых и используемых с целью эффективного самостоятельного решения поставленной образовательной задачи [10, с. 123]. В рамках Интернет образования каждому учащемуся предоставляется возможность создать свой образовательный маршрут, используя наиболее оптимальные учебные стратегии посредством Интернет-технологий, что, непосредственно, способствует эффективному формированию учебно-познавательной компетенции. Так, студент, изучающий корейский язык, согласно обновленной стратегии высшего образования, проявляет себя как «активная личность, субъект познавательной деятельности, который самостоятельно осуществляет свою учебную деятельность, овладевая учебными стратегиями, приобретая образовательный опыт» [7, с. 32], в частности, в сфере применения Интернет-технологий в процессе обучения студентов корейскому языку.

В настоящее время важным направлением в обеспечении эффективности использования компьютеров являются педагогические и психологические проблемы компьютеризации и интернетизации обучения. В настоящее время психологи и педагоги активно разрабатывают такие проблемы, как характеристики языка общения с компьютером, соотношение формального и неформального, логического и интуитивного, алгоритмического и неалгоритмического в языке и мышлении, создают различные модели поведения человека, работающего с компьютером. Специалисты подчеркивают, что компьютеризация обучения может вызвать как положительные, так и возможные негативные последствия. Среди отрицательных факторов работы с компьютером психологи выделяют следующие: слишком большие затраты времени на подготовительную работу и др., снижение творческого начала, рост автоматизмов, а также усиление недифференцированного подхода к различным по своей природе явлениям и процессам. В то же время работа с компьютером имеет немало положительных сторон, о которых было сказано ранее, кроме того компьютер усиливает интеллект человека, способствует развитию логического и оперативного мышления, специализирует восприятие, мышление, память и др.

Литература

1. Брановский Ю.С., Шапошникова Т.Л. Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании. Краснодар: Изд-во Куб ГТУ, 2001. — 415 с.
2. Еремина Л.Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода. Автореф. диссер. кандидата пед. наук. СПб., 2005. — 22 с.
3. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001. — 272 с.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Cambridge University Press. 2001. — 224 с.
5. Константинова С.И. Формирование учебно-познавательной компетенции у учащихся старшей профильной школы. Автореф. диссер. кандидата пед. наук. СПб., 2006. — 20 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
8. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Диссертация кандидата пед. наук. СПб., 2006. — 256 с.
9. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2004. — 95 с.
10. Brown H. Douglas Principles of language learning and teaching. NY: Longman, Inc, 2000. — 35

Особенности структуры деятельности педагогического состава и курсантов военных вузов в условиях использования информационных технологий

Колбин А.Б., адъюнкт
Военный университет (г. Москва)

Исследование структуры деятельности военных специалистов, изучение научных трудов Н.В.Кузьминой [7], А.Н.Леонтьева [9], и других ученых, позволило сделать вывод, что деятельность — это активный целенаправленный процесс. Она обладает своими особенностями: сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе, оно должно быть выведено в деятельность; поведение не рассматривается в отрыве от сознания индивида; действия человека предметны.

Идея целостности деятельности личности военнослужащего означает, что трактовать процесс ее формирования следует с учетом того, что развитие тех или иных сфер психики, свойств и качеств не происходит ни в порядке очередности, ни в отрыве друг от друга, а во взаимодействии, в единстве, что становление индивидуальности в процессе обучения будет тем эффективнее и тем гармоничнее, чем больше будет опора на самоактуализацию внутренних сил военного специалиста, чем более будет стимулироваться функционирование экзистенциальной и регулятивной сфер с тем, чтобы они активизировали бы все потенции военнослужащего и его стремление к саморазвитию.

Таким образом, деятельность педагогического состава — это процесс выполнения задач, связанных с обучением и воспитанием обучающихся.

Под «педагогическим составом» мы понимаем профессорско-преподавательский и инструкторский составы,

заведующих методическими, учебными кабинетами, командиров подразделений и другие категории военнослужащих и гражданского персонала, занимающиеся обучением и воспитанием будущих военных специалистов.

В структуру деятельности входят цели, мотивы, способы, познавательные процессы, знания, умения, навыки, свойства личности и т.д. В связи с этим особенности деятельности педагогического состава определяются содержанием целей, предметом, на который она направлена, средствами и способами, с помощью которых происходит ее осуществление, и результатами.

Цель деятельности преподавателей заключается в оптимальном развитии профессионально значимых качеств личности специалистов, необходимых для успешного выполнения поставленных задач в обстановке происшедших изменений в тактике и характере ведения боевых действий; развития систем вооружений.

Изучение требований руководящих документов, трудов военных ученых К.В. Аксенова [1], А.В. Барабанщикова [2], Н.В. Блохина [3] А.М. Пырского [10], и др., а также использование результатов педагогических экспериментов позволило определить профессионально значимые качества личности курсантов, которые необходимо развивать для успешного выполнения ими поставленных боевых задач.

Таковыми основными специально-военными и профессионально-боевыми качествами специалистов являются:

боевая активность, наблюдательность, умение мыслить и быстро действовать в условиях крайне жесткого лимита времени, настойчивость, самообладание, стойкость, смелость. Психологические качества по уровню развития психических процессов: творческое профессиональное мышление; умение сосредоточиваться и переключать внимание; пространственное воображение; умение воспринимать зрительную, слуховую и др. виды информации; развитая психомоторика.

Воспитание смелости у курсантов связано с формированием у них уверенности в своих действиях при работе с вооружением и военной техникой в различных условиях обстановки. Отсутствие такой уверенности сковывает действия военнослужащего, порождает ошибки, которые в свою очередь усиливают чувство неуверенности и порождают нерешительность. Смелое поведение военного специалиста в сложной и опасной ситуации в немалой степени зависит от того, как складывается у него воображение. В одних случаях воображение, выражающееся в правильных представлениях дальнейшего развития ситуации, помогает человеку проявить выдержку, настойчивость, смелость. В других, когда человек плохо знает, что, как и почему происходит, оно может сковать его действия, вызвать у него состояние неуверенности или, наоборот, толкнуть на поспешные и ненужные действия, породить ошибки, которые в свою очередь усилят состояние неуверенности, произвольное стремление к немедленному действию.

Педагогическому составу нужны не только хорошее знание предмета и владение всем методическим арсеналом преподавания, но и ряд дополнительных знаний и умений, которые при традиционной технологии обучения не требовались:

1) умение применять компьютерную технику в ходе обучения;

2) знание обучающих программ, их дидактические возможности по обучению правилам использования вооружения и военной техники, умение эффективно применять эти программы в ходе обучения курсантов;

3) знание обучающей аппаратуры; умение пользоваться программным обеспечением компьютерной составляющей данной аппаратуры:

а) приближения сценариев обучения к условиям решения реальных задач

б) проведения диагностики при контроле за действиями обучаемых;

в) показа реального результата самим обучаемым;

г) выполнения курсантами практических действий в ходе отработки упражнения;

д) варьирования сложностью выполняемых задач в зависимости от уровня подготовки личного состава и разъяснения ошибки в действиях обучаемых;

е) многократного воспроизведения, при необходимости, ранее смоделированной обстановки;

ж) сбора информации о действиях обучаемых для последующего тщательного изучения, выяснения недо-

статков в обучении и определения способов достижения целей обучения;

4) умение грамотно применять в обучении традиционные средства в совокупности с современными техническими разработками и другими техническими средствами, а также использование соответствующей учебно-методической базы.

Теперь рассмотрим в сравнении деятельность преподавателей в условиях традиционной и технологии обучения с использованием информационных технологий. Структура деятельности преподавателей по обучению специалистов в условиях применения информационных технологий существенно отличается от традиционной. Преподаватели уже на групповых занятиях при помощи обучающих программ, компьютерной техники успешно развивают у курсантов психические образования: навыки и умения практического применения правил использования систем вооружения в ходе обучения.

Поэтому в целях привития дополнительных знаний и умений у педагогического состава для реализации технологии обучения с использованием информационных технологий разработан следующий комплекс мероприятий, направленный на повышение квалификации педагогов:

1) изучение: а) технической документации, их возможностей по обучению курсантов; б) содержания и порядка использования компьютерной программы по обучению правилам пользования вооружением и техникой;

2) занятие по уяснению условий разработанных подготовительных упражнений, а также содержания и порядка реализации ситуационных задач;

3) проведение инструкторско-методических занятий: а) инструкторско-методические занятия накануне плановых занятий согласно программе обучения;

4) показное практическое занятие с применением информационных технологий;

В.Г.Крысько отмечал, что «К условиям, обеспечивающим успешное формирование навыков, относится число упражнений, их темп и расчленение по времени» [6, с. 139]. Навыки и умения, приобретенные человеком, влияют на формирование новых навыков и умений. В технологии обучения с использованием информационных технологий происходит положительное влияние приобретенных навыков при более раннем классном обучении на усвоение новых, которые будут приобретаться курсантами в ходе практических занятий на приказарменной и полевой учебной базах. То есть осуществляется увеличение числа упражнений, ситуационных задач, что облегчает и увеличивает прочность приобретения сходного навыка во вновь усваиваемой деятельности.

Кроме этого, педагогический состав при проведении практических занятий на приказарменной учебной базе, используя информационные технологии, имеет возможность обучать на более высоком творческом и интеллектуальном уровне; развивать у военных специалистов профессионально значимые качества личности, навыки и умения, которые при традиционной технологии возможно

было развивать только в полевых условиях или в очень ограниченном виде на учебных объектах в пунктах постоянной дислокации. Это значит, что применение педагогическим составом информационных технологий формирует особенности структуры их деятельности. В свою очередь, это положительно ведет к более высокому уровню обученности военнослужащих и к эффективному использованию учебного времени.

Применение в ходе обучения информационных технологий обуславливает не только особенности деятельности педагогического состава, но и особенности деятельности курсантов. Дело в том, что учебно-познавательные и учебно-профессиональные действия обучающихся в условиях информационных технологий предполагают существенную адаптацию усвоенного ими опыта школьного учения, так как при существующих в настоящее время в средней школе методах обучения на уроке разбирается типовая задача, затем в качестве домашнего задания задаются аналогичные для закрепления изученного материала. Кроме этого, жестко регламентируются и контролируются формы и способы поведения. В результате школа развивает у будущих военных специалистов способность усваивать только определенные способы мышления и навыки шаблонных решений. У учащихся развиваются такие качества личности, как исполнительность, подчинение авторитету педагога, репродуктивное воспроизведение усвоенных способов действий.

Введение же в учебный процесс информационных технологий обучения ориентирует обучающихся на развитие необходимых качеств и свойств личности. Актуализация интеллектуального развития личности, расширение кругозора обучающихся, выработка обобщенной методологии их действий, предоставление возможности творчески применять приобретенные теоретические знания и военно-профессиональные практические навыки активизируют качества и свойства специалиста. Через интеллектуальную сферу воздействие осуществляется на мотивы, эмоции, чувства, волю и т.д. В результате предъявление требований ко всем сферам психики учащегося в процессе обучения усиливается и способствует целенаправленному формированию личности курсанта, его творческой индивидуальности.

В результате учебная деятельность специалиста направлена на развитие качеств и свойств личности в процессе использования информационных технологий. При таком подходе учащийся приобретает высокий уровень индивидуальной (одиночной) подготовки, кроме этого в период одиночной подготовки закладываются основы согласованной работы воинского подразделения для выработки навыков коллективных действий.

Необходимо также отметить, что в процессе служебно-боевой деятельности на работоспособность человека оказывает влияние не только окружающая обстановка, но и его внутреннее состояние, особенно эмоциональное напряжение (волнение, беспокойство, страх). Значение всех этих моментов особенно сильно возрастает применительно

к деятельности военнослужащего в боевых условиях, которые характеризуются постоянной угрозой, смертельной опасностью. В целях подготовки специалиста к действиям в таких условиях информационные технологии осуществляют процесс формирования умений и навыков так, чтобы он был постоянно связан с преодолением напряженного внутреннего состояния. На занятии устанавливаются специальные ситуационные задачи, упражнения направлены на развитие у него самообладания, наблюдательности, творческого профессионального мышления; умения сосредоточиваться и переключать внимание; пространственного воображения; восприятия зрительной, слуховой и др. видов информации; психомоторики и быстроты реакции (мышления), эмоциональной устойчивости в сложных условиях. Это позволяет поддерживать и развивать интерес к выполняемому упражнению, пробуждать и воспитывать у них любовь к военному делу и желание усовершенствоваться.

Курсант погружаясь в обстановку выполняемых упражнений попадает в условия когда руководитель имеет техническую возможность обращать внимание не только на то, как обучаемый в целом выполняет действие, но и постоянно анализировать степень точности и скорости выполнения отдельных элементов действия. Установив слабые звенья и сосредоточив на них внимание, руководитель занятия таким путем способствует дальнейшему совершенствованию навыков обучаемых.

Данное обстоятельство обеспечивает не только отработку действий до автоматизма, как это было прежде, но и выработку у курсантов абсолютной натренированности, которая качественно отличается от простого автоматизма более высокой производительностью труда специалистов. Причем эта производительность является результатом не столько интенсификации физической деятельности воинов, сколько повышением в ней удельного веса их творческих мысленных операций.

Исследование особенностей структуры деятельности педагогов и обучающихся в условиях введения в образовательный процесс информационных технологий обусловило потребность для преподавательского состава в соответствующих знаниях и повышении профессионального мастерства. Это определило необходимость разработки и научного обоснования в процессе исследования методических рекомендаций педагогическому составу по применению информационных технологий. Это позволяет профессорско-преподавательскому и инструкторскому составам, заведующему методическим кабинетом, заведующему учебным кабинетом, командирам подразделений, другим категориям военнослужащих и гражданского персонала правильно организовывать групповые и практические занятия, а также применять информационные технологии в обучении курсантов.

Таким образом, с учетом вышеизложенного анализа представляется возможным сделать выводы о том, что:

1. Цель деятельности преподавателей в условиях применения информационных технологий заключается в оптимальном развитии профессионально значимых качеств

личности специалистов, необходимых для успешного применения информационных технологий и практического решения ситуационных задач в обстановке происшедших изменений в тактике и характере ведения боевых действий, развития систем вооружений.

2. Педагогическому составу в отличие от традиционной технологии обучения требуются не только хорошее знание предмета и владение всем методическим арсеналом преподавания, но и ряд дополнительных знаний и умений:

1) информационная и компьютерная подготовленность:
а) умение применять компьютерную технику в ходе обучения, б) умение эффективно применять обучающие компьютерные программы в учебном процессе;

2) умение грамотно применять в обучении традиционные средства в совокупности с современными техни-

ческими средствами, что обуславливает необходимость разработки методических рекомендаций.

3. Структура деятельности педагогического состава в условиях применения информационных технологий позволяет развивать у военных специалистов профессионально значимые качества личности, умения и навыки, которые невозможно было качественно формировать на приказарменной учебной базе при традиционной технологии обучения. Это положение способствует эффективному переносу выработанного ранее навыка, что облегчает и увеличивает прочность приобретения сходного навыка во вновь усваиваемой деятельности и обеспечивает:

- а) более высокий уровень обученности курсантов,
- б) эффективное использование учебного времени.

Литература

1. Аксенов К.В. Организация военно-профессиональной подготовки общевоинских офицеров в вузе командного профиля: Дис. ... доктора пед. наук. — СПб., 2002. — 412 с.
2. Барабанщиков А.В. и др. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии. ВПА. — М., 1987. — 212 с.
3. Блохин Н.В. Формирование профессионально важных качеств и навыков в условиях модульного практико-ориентированного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 1999. — 189 с.
4. Загорин Н.Д., Кобзев В.П., Махров Н.В. Проблемы интеграции высшего военного и гражданского образования // Военная мысль. — 1996. — № 3. — с. 43—51.
5. Кривцов Л.Ю. Педагогические основы формирования профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 234 с.
6. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Минск-Москва, 2000. — 376 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970. — 114 с.
8. Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования / Учебное пособие. — Л., 1979. — 192 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. — М., 1981. — 584 с.
10. Пырский А.М. Научно-практические основы разработки и внедрения интегративной системы педагогических технологий в высшем военном учебном заведении: Дис. ... доктора пед. наук. — СПб., 1999. — 378 с.

Современные информационные и коммуникационные технологии как основа методического обеспечения самостоятельной работы в вузе

Соколова О.В., ст.преподаватель

Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета

В настоящее время преобладающими и общепринятыми технологиями обучения в вузе являются традиционные, построенные на представлении материала дисциплины на лекции и последующем закреплении его в процессе практических занятий. Однако, они не обеспечивают адекватную передачу нарастающего объема научных и практических знаний по дисциплине и формирования у будущих специалистов навыков, отвечающих современным требованиям профессиональной деятельности.

Отметим наиболее существенные недостатки традиционных технологий обучения:

- усредненный темп изучения материала, предлагаемый всем обучаемым без учета скорости протекания мыслительных процессов;
- единый, усредненный объем знаний, усваиваемый обучаемыми с разными способностями и интересами;
- большой удельный вес знаний, получаемых в готовом виде через преподавателя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, что приводит к пассивности мышления;
- система проверки знаний из-за отсутствия оперативной обратной связи не дает объективных данных о

процессе усвоения учебного материала;

- недостаточное стимулирование познавательной активности обучающихся, опора в основном на непосредственно побуждающие мотивы, связанные с действиями преподавателя (образность и эмоциональность изложения, использование средств наглядности, умелая система опроса и т.д.);
- преобладание словесных методов изложения знаний, создающих объективные предпосылки для рассеивания внимания;
- затрудненность самостоятельной работы обучаемых с действующими учебниками из-за недостаточной расчлененности учебного материала, нечеткости в выделении основных вопросов, большого объема изложения каждой темы, недостаточно строгой логики в подаче материала, сухости языка, почти полного отсутствия эмоциональных воздействий.

Поэтому реформирование высшего образования ставит перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных задач.

Ключевыми из них являются:

- повышение фундаментальности образования в сочетании с усилением практической направленности;
- интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения.

Кроме того, смена образовательной парадигмы сопровождается изменением оценки результата обучения с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность». Компетенция проявляется в готовности (мотивации и личностных качествах) выпускника применять знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности. Компетентность трактуется как обобщенная характеристика, включающая когнитивную (знания), операционно-технологическую (умения, навыки), мотивационно-ценностную, этическую, социальную и поведенческую составляющие личности. Профессиональная компетентность выпускника вуза определяет его социальную значимость, востребованность на рынке труда, мобильность и устойчивость к изменениям социально-экономических условий.

Реализация принципов компетентностного подхода в образовательной деятельности вузов требует существенных изменений, как в проектировании содержания образования, так и в организации процесса обучения студентов. Одним из направлений модернизации образования является информатизация — процесс обеспечения сферы образования практикой разработки и оптимального использования средств информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения.

Информатизация образования призвана обеспечить достижение двух стратегических задач:

- повышение эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий;
- повышение качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества [1, с. 12].

Потенциал информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании проявляется во многих аспектах учебного процесса. В сочетании с инновационными педагогическими технологиями они открывают новые возможности для оптимизации образовательной практики: индивидуализации и дифференциации обучения, повышения эффективности деятельности участников учебного процесса, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения, изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого, совершенствования управления учебным процессом, организации его планирования, контроля и т.д. В идеале, каждому обучаемому должна быть предоставлена возможность для наиболее эффективного изучения материала, а преподавателю — необходимые инструменты для формирования учебных курсов, контроля их прохождения, составления отчетов о результативности обучения.

Реализация идей информатизации образования требует специальных подходов и организационных форм обучения, обеспечивающих переход от иллюстративно-объяснительных методов и механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новое знание.

И.В. Роберт отмечает, что:

- информатизация образования приводит к существенным изменениям форм и методов обучения, содержания обучения;
- внедрение средств ИКТ в учебный процесс не приводит к вытеснению педагога или снижению его роли;
- средства ИКТ могут быть существенным дополнением к традиционным формам обучения, повышая его эффективность при проведении всех форм занятий;
- определенный педагогический эффект достигается при комплексном использовании в учебном процессе средств ИКТ при организации различных форм учебной деятельности [2, с. 23].

Изучение любой дисциплины в вузе не сводится только к запоминанию определенного стандартом набора знаний. Дисциплину надо осмыслить в целом, т.е. осознать её роль в профессиональной подготовке специалиста, выделить и усвоить основные ключевые понятия (ядро дисциплины), уяснить связи с другими дисциплинами (межпредметные связи).

Однако, при небольшом количестве аудиторных часов, отведенных на освоение дисциплины, значительное количество материала выносится на самостоятельное изучение. Не будет преувеличением сказать, что самостоятельная работа с учебником и другими источниками информации представляет для современных студентов значительную трудность. Поэтому задача преподава-

теля — помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу.

Самостоятельная работа выделяется как неперенный элемент образовательного процесса потому что:

- самостоятельная учебная деятельность позволяет ликвидировать пробелы в восприятии учебной информации на аудиторных занятиях;
- самостоятельная работа раскрывает способности обучаемых, содействует учебной мотивации;
- самостоятельность в действиях позволяет перейти от уровня «репродукции» к уровню «умений» и «творчества» как критериев знаний.

Комплексную поддержку самостоятельной работы студентов на всех этапах познавательной деятельности — от первоначального знакомства с учебным материалом до решения профессионально-ориентированных задач обеспечивает электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), представляющий собой сложную дидактическую систему, функционирование которой поддерживает учебный процесс средствами информационных технологий.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) — это информационный образовательный ресурс, предназначенный для изложения структурированного учебного материала дисциплины, обеспечения текущего контроля и промежуточной аттестации, а также управления познавательной деятельностью студентов при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Он позволяет:

- эффективно управлять деятельностью по изучению учебной дисциплины;
- стимулировать учебно-познавательную деятельность;
- обеспечивать рациональное сочетание различных видов учебно-познавательной деятельности с учетом дидактических особенностей каждой из них и в зависимости от результатов освоения учебного материала;
- рационально сочетать различные технологии представления материала (текст, графику, аудио, видео, анимацию);
- при размещении в сети обеспечивать организацию

виртуальных семинаров, дискуссий, деловых игр и других занятий на основе коммуникационных технологий.

С точки зрения содержания ЭУМК обеспечивает полноту представления конкретной предметной области, эффективность используемых педагогических и методических приемов, а именно:

- достаточный объем материала, соответствие Государственному образовательному стандарту;
- актуальность, фактографическую, практическую содержательность, системность и целостность;
- педагогическую состоятельность посредством используемых методик представления учебного материала, системы контроля, соответствия принципам вариативности и дифференцированного подхода для организации самостоятельной работы обучаемого с ЭУМК.

Учитывая особую важность ЭУМК для обеспечения самостоятельной работы, необходимо включить в систему требований следующие:

- реализация четкой логики изложения теоретического материала с возможностью прослеживания обучаемым с помощью специальных схем всех цепочек рассуждений;
- особая четкость постановок задач;
- подробное комментирование примеров выполнения заданий, хода решения учебных и прикладных задач;
- использование различных методов и средств активизации познавательной деятельности обучаемых (изучение проблемных ситуаций, постановка задач исследовательского характера, требующих для своего решения привлечения знаний из других источников, и т.п.).

Применение информационных и коммуникационных технологий несомненно повышает эффективность образовательного процесса, развивает у студентов продуктивные, творческие функции мышления, интеллектуальные способности. Успешность их использования во многом зависит от того, насколько четко спланирована и организована деятельность студента, насколько гармонично она сочетается с аудиторными занятиями, каким образом построена связь данного курса с дисциплинами, которые студент изучил или будет изучать в процессе получения образования. Необходима постановка межпредметных задач и самостоятельный поиск их решения с использованием средств информационных технологий как на учебных занятиях, так и во внеаудиторное время.

Литература

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы // Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов / Томск: Изд-во «ТМЛ-Пресс», 2008.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / под ред. И.В. Роберт. — М.: Дрофа, 2008.

Новое качество образования как результат технологизации образовательного процесса

Тануркова Е.И., аспирант

Приднестровский государственный институт развития образования (г. Тирасполь, Молдова)

Современные экономические и социальные условия развития общества выдвигают на первый план проблему совершенствования качества образования. Качество образования характеризует взаимосвязь сферы образования и других сфер деятельности человека, рассматривается на разных уровнях педагогической системы, имеет одновременно универсальный и неоднозначный характер. Проблема совершенствования качества образования затрагивает социальный и педагогический аспекты. Социальный характер этой актуальной проблемы проявляется в соответствии качества образования требованиям государства, запросам общества и потребностям людей. Современная школа должна обеспечивать возможность успешной социализации молодых людей в обществе с учётом их интересов, индивидуальных возможностей, уровня развития. Однако школа, остающаяся в рамках знаниевой парадигмы, не в состоянии гарантировать это. Возникли противоречия между традиционной системой образования и приоритетом развития человеческой индивидуальности, установкой на самоактуализацию, самореализацию и саморазвитие личности, что привело педагогов к поиску подходов организации образовательного процесса, направленного на выявление и развитие возможностей ребёнка, создание оптимальных условий образования, достижения его нового качества.

Качество образования — интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество школьного образования — это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по подготовке разносторонне развитой личности гражданина, способной ориентироваться в ценностях мировой и отечественной культуры, осуществлять выбор профессии, адаптироваться в новых социально-экономических условиях, осуществлять непрерывное самообразование, личностное самосовершенствование [5].

Для достижения нового уровня качества общего образования необходимо изменить подходы к образовательной деятельности, которая должна быть оптимальной, индивидуализированной, технологичной. В.И. Звонников, анализируя проблемы образования, писал, что необходимо отказаться от традиционных средств обучения и контроля с низким обучающим потенциалом, его авторитарностью, недостаточной информативностью и слабой индивидуализацией, препятствующей дифференциации управленческих воздействий [2].

С проблемой обновления качества образования тесно связана тенденция технологизации учебного процесса. Новое качество образования должно отражать процессы информатизации науки и производства, современные средства коммуникации, требует и новых способов мышления, его алгоритмизации, а также результативности образовательного процесса. Организация образовательного процесса, обеспечивающего общее образование нового качества, требует творческого подхода, переосмысления отношений между субъектами образования, значительных усилий, а также материально-технических затрат. Технологизация образования как перспективное направление развития школы отражает интересы не только непосредственных участников образовательного процесса, но запросы современного общества и требования государства к уровню подготовки выпускников, способных к профессиональному образованию, к трудовой и общественной деятельности, к успешной социализации.

Технологизации обучения посвящены работы известных педагогов (Н.В. Бордовская, В.В. Гузеев, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, и другие). Технологизация образования — это управляемое образование, в котором учитывается мотивация учителей и учащихся, которое начинается с диагностики и заканчивается полученным, запланированным, качественным и повторяющимся результатом [3]. Технология является тем инструментом, с помощью которого учителя могут обучать всех учащихся качественно и эффективно. Задача технологии — организовать обучение таким образом, чтобы использовать в качестве стимула природные качества детей и их психофизические особенности. Эффективность технологии достигается за счёт использования наиболее передовых методов и средств современной дидактики, организации обучения, компьютеризации образовательного процесса [4].

Педагогическая технология основывается на достижениях науки и функционирует как система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, а также в качестве реального процесса обучения [6]. Любая технология рассчитана на конкретную систему, поэтому учитель должен выбирать методы и средства обучения, адекватные конкретной ситуации и контингенту учащихся. Вектор изменения и развития педагогических систем должен быть направлен на создание условий применения технологий — определённых организационных и дидактических комплексов, адаптированных к данной организации образования и обеспечивающих управляемость учебного процесса, его эффективность. Образовательные технологии должны обеспечивать предсказуемый результат при их практическом внедрении в школе [1].

При технологическом построении образовательный процесс организуется с целью совершенствования качества образования и может приобретать проблемный, исследовательский, развивающий, интегрированный, модульный характер. Теоретический анализ существующих систем обучения позволил выделить среди них модульное обучение как наиболее технологичное по ряду признаков. Оно предполагает чёткое определение всех элементов дидактической системы и этапов учебного процесса, структуризацию и последовательное представление содержания обучения по уровням, алгоритмизацию действий по освоению содержания модулей, цикличное и направленное управление учебно-познавательной деятельностью посредством модульной программы и модулей.

Идеи модульного обучения берут начало в трудах зарубежных учёных Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, Г. Оуенса. В советской педагогике исследованием теории и практики модульного обучения занималась литовская школа под руководством профессора П. А. Юцявичене [8]. В России исторически сложилось так, что модульное обучение получило широкое признание только в системе профессионального образования. Мы полагаем, что один из возможных путей совершенствования качества общего образования связан с организацией развивающей системы дифференцированного обучения по модульным программам. Модульная технология обучения позволяет разрабатывать модульные программы разного направления и содержания: обучающие по отдельным предметам, специальные (профильные); интегрированные (надпредметные, исследовательские); дифференцированные (по уровню развития). При этом элементы программы, наполняясь разным содержанием, сохраняют общую структуру согласно принципу целостности. При структуризации содержания обучения на отдельные завершённые элементы — модули должна быть обеспечена полнота, логичность построения единиц учебного материала, что раскрывает специфику учебной программы и курса. Максимально эффективное использование учебного времени за счёт методически обоснованного построения модулей и использования информационных технологий на разных этапах работы с модулем делает оптимальным процесс обучения. Технология предполагает такую организацию образовательной деятельности, при которой сам ученик оперирует учебным содержанием, что ведёт к более полному, прочному и осознанному усвоению материала. При этом обучение становится дифференцированным, а на оп-

ределённом этапе индивидуализированным благодаря важнейшим составляющим модульного обучения: ориентация на уровень сложности, индивидуальный темп выполнения программы, выбранной самими учащимися, дозированная помощь со стороны учителя, индивидуальный контроль.

Систематическая проверка уровня усвоения материала, включающая входной, текущий и итоговый контроль (чаще всего тестовый) на каждом этапе выполнения модульной программы позволяет своевременно получать достоверные сведения о качестве знаний. Поскольку при модульном подходе основным видом деятельности является самостоятельная работа над модульной программой, а контроль переходит в самоконтроль, актуализируются мотивы к самообразованию и самосовершенствованию, то кроме повышения качества знаний по отдельным предметам происходит формирование мировоззрения, воспитание важнейших личностных качеств и в целом развитие личности учащихся.

Научная и практическая актуальность модульной технологии заключается в том, что в этой технологии сочетаются новые подходы к обучению и традиции, накопленные с момента возникновения обычного комбинированного урока. Она интегрировала многое из других педагогических технологий: программированное обучение, развивающее обучение, проблемное обучение [7].

Однако в применении модульной технологии существуют ограничения не только технического характера, психологического. Учащиеся должны быть подготовлены к выполнению самостоятельной деятельности психологически и организационно. Поэтому введение модульной технологии в образовательный процесс нужно осуществлять постепенно, тщательно продумывая и готовя каждый этап.

Мы считаем, что технология модульного обучения — одна из интерактивных технологий, которая позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность. Важно, что эта технология позволяет развивать познавательную личностную сферу учащихся, совмещать чёткое управление учебной деятельностью с широкими возможностями для самоуправления, самореализации, саморазвития учащихся. В итоге сочетание технологизации и индивидуализации образовательного процесса при модульном подходе обеспечивает достижение нового качества общего образования.

Литература

1. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. — М.: Народное образование, 2000. — 240 с.
2. Звонников В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения. Диссертация доктора педагогических наук. — Ростов-на-Дону, 2006. — 405 с.
3. Куркин Е. Б. Технологизация образования — требование времени. // Школьные технологии, № 1, 2007. — с. 22—32.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров Под ред. Е. С. Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2001.

5. Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Категориально — понятийный аппарат, характеризующий управление качеством образования. Золотой диск «Управление современной школой, центр «Педагогический поиск», диск № 1.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. — 256с.
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие/под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2010. — 432с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. -271с.

Использование учебных фильмов при обучении в вузе

Харитоновна И.В., кандидат педагогических наук, доцент

Коряжемский филиал Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В современных условиях обучения в высшей школе особое значение придается различным интерактивным формам и методам обучения, которые основаны на диалоговых формах познания. Определенное значение при этом отводится учебным фильмам, как и процессу их создания, так и просмотра.

Учебные видеофильмы — это фильмы, созданные в качестве средств обучения, к ним можно отнести также научно-популярные, документальные фильмы, используемые в образовательном процессе.

Научно-популярные фильмы излагают какую-нибудь научную или техническую проблему, они рассчитаны на зрителей с самой различной подготовкой, поэтому доступность и занимательность изложения — главные требования, предъявляемые к ним.

Научные фильмы создаются в процессе научно-исследовательских работ и служат для решения конкретных научных задач. В учебных целях они практически не используются. Такие фильмы могут использоваться в качестве вспомогательного средства на занятии. Применяется они, как правило, в тех случаях, когда учебный материал недоступен для восприятия в обычном формате учебного процесса.

Классификация учебных фильмов производится в соответствии с предметом учебной дисциплины, с возрастом слушателей, со степенью научной подготовленности (если это взрослый зритель) и непосредственно в зависимости от дидактического назначения. Можно выделить фильмы-справки, тематические фильмы, инструктивные фильмы, вводные фильмы, фильмы, завершающие изучение темы, и другие.

На стандартных учебных занятиях, проводимых в форме лекции, обычно большинство студентов заняты пассивной деятельностью, заключающейся в копировании информации, предоставленной педагогом-лектором. Но для каждого преподавателя первостепенным и определяющим является не количество зафиксированной студентом информации, а количество оставшейся в памяти осмысленной информации. Студента необходимо заинтересовать представленной информацией, чтобы ему

был интересен и процесс обучения и содержания обучения. Поскольку, когда первоочередной заботой студента является его успеваемость, все его усилия, по возможности, смещаются с процесса усвоения и получения знаний на результат. Причем этот результат может быть не совсем оптимальным для данного студента. Многие студенты поступают в вуз с нейтральным, и порой даже отрицательным отношением к выбранной специальности. Оно может сохраниться до окончания учебы. Но может и улучшиться, если преподаватель правильно построит процесс обучения. В первую очередь именно обучения, а не контроля, заинтересовав студента учением, а потом и его результатами.

Из психологии известно, что информация, воспринятая зрительно, более осмысленна и лучше сохраняется в памяти. Именно поэтому является возможным и целесообразным использование учебных фильмов, которые способствуют либо закреплению полученных знаний, либо систематизации изученного, либо просто остаются надолго в памяти студента благодаря ярким и запоминающимся моментам.

При этом не следует, конечно, забывать, что чрезмерное увлечение на занятии видеофильмами, может снизить интерес к не менее важным другим формам учебной деятельности. Учебные фильмы должны быть не единственным ярким моментом в процессе обучения, учебный материал можно понятно и интересно представить и на лекции. Практические занятия тоже не стоит оставлять в стороне, все учебное время подчинив только просмотру учебных фильмов. Да и длительные по своей продолжительности учебные фильмы могут привести к обратному результату: студенты перестанут их просто смотреть, занимаясь на занятии своими делами. Возможно предложить такой порядок работы с учебными фильмами: в начале занятия несколько минут посвящается просмотру учебного фильма, а остаток времени отводится на его обсуждение и запись главных положений фильма. При этом следует обратить внимание студентов и на умение слушать и записывать самые важные моменты, представленные в фильме. Учебные фильмы позволяют давать информацию

в нужной для преподавателя последовательности, обращая внимание именно на те вопросы, которые имеют значимость для темы и предмета.

Учебные фильмы можно использовать при преподавании любой дисциплины, есть много готовых фильмов различной направленности. Например, при изучении курса высшей геометрии можно предложить учебный фильм на тему: «Многомерное пространство», «Фракталы», «Прямолинейные образующие поверхностей второго порядка», для математического анализа это могут быть фильмы «Вычисление объемов тел вращения», «Тензорный анализ», есть много учебных фильмов по эко-

номике, по химии, с демонстрацией разного рода опытов. При технических возможностях и специальных умениях можно снять свой учебный фильм, но это уже будет сложнее, чем использовать готовые материалы.

Итак, учебные фильмы имеют четкое целевое назначение, которое определяется спецификой дисциплины, характером и сложностью материала, местом в процессе обучения. Являясь при этом составной частью комплекса средств обучения, учебные фильмы должны использоваться в сочетании с различными учебно-наглядными пособиями, макетами, и другими традиционными средствами обучения.

Виртуальная образовательная среда – миф или реальность?

Холодова Г.Б., учитель информатики

Агинская средняя общеобразовательная школа №2 (Забайкальский край)

Появившееся в последнее десятилетие технологии сделали популярными два новых понятия — виртуальная реальность и киберпространство. Виртуальная реальность состоит из двух слов и если разобрать эти два понятия по отдельности, то слово виртуальный или виртуальные это те существительные, которые обозначают что-то недоступное органам чувств, т.е. эти понятия не материальны и не воплощаются в каком-либо предмете. Отсюда следует, что к виртуальным понятиям относятся: власть, собственность, любовь, добро, зло, ценность денег, справедливость, чувства, долг, красота, закон и др. Все виртуальные понятия это лишь продукт мозга многих людей. Нам они подчас кажутся чем-то материальным, но реального материального воплощения они не имеют. Для того, чтобы воплотить виртуальное понятие в жизнь достаточно создать материальные атрибуты.

Перейдём ко второму слову реальность, в переводе с латинского означает вещественный, действительный. Реальность — всё сущее; материальный мир, объективно существующий в действительности. Реальность приписывается всему тому, что может возникнуть и возникло во времени, что существует и является преходящим.

С появлением персональных компьютеров, стало общепринятым среди подростков понятие «киберпространство», т.е. такие игры в которых дети играют в компьютерные войны. В конце 20 столетия эти игры были очень популярными и на волне этой популярности создавались коммерческие клубы, где дети часами просиживали время и деньги. Под «киберпространством» же мы будем подразумевать конечную среду, основой которой будут являться компьютерные технологии, предназначенные для создания или имитации виртуальной реальности

Так что же такое виртуальная реальность? Это реальность, отличная от действительного, материального мира, основой которой будут являться нематериальные понятия

— информация, мысли и образы. Смысл виртуальной реальности — это «ощущение присутствия» в виртуальной среде. Это область технологии, которая обсуждалась в течении многих десятилетий, но начинает развиваться только сейчас. Термин виртуальная реальность относится к любой ситуации, когда искусственно создаётся ощущение пребывания человека в определённой среде. Например, автомобильный тренажёр-машина, которая даёт человеку ощущение езды на автомобиле в «реальных условиях». В такую машину (или точнее компьютер, который ею управляет) можно ввести характеристики реального автомобиля и тем самым создать ощущение от езды.

В течении последних 10 лет широко распространились виртуальные образовательные лаборатории, которые могут моделировать поведение объектов реального мира в компьютерной образовательной среде и помогают учащимся овладевать новыми знаниями и умениями по разным предметам: по химии, физике, математике, биологии, астрономии. Одна из целей создания виртуальных лабораторий — стремление к всесторонней визуализации изучаемых процессов, а одна из главных задач — обеспечение возможности подготовки обучаемого к наиболее полному восприятию и пониманию их сущности.

В 1972 году свое понимание бытия представил философ нашего столетия Карл Поппер. По его соображениям мир как целое состоит из трех взаимосвязанных миров. **Мир первый**, по его словам, определяет объективный мир физической реальности, вещей и всех их физических свойств, таких как энергия, движения, вес и многое другое. со всеми неживыми и живыми существами, включая людей. **Мир второй** определяет субъективный мир сознания — включая намерения, мысли, память, чувства и мечты. **Мир третий** представляет собой мир объективных, реальных и всем доступных структур, которые являются не обязательно намеренным результатом деятельности разума живых существ, взаимодействующих друг с другом

и с Миром Первым. Множество структур Мира Третьего, таких как гнезда птиц, муравейники и пчелиные соты хотя и являются достаточно сложными, но все еще являются отображениями Мира Первого. Гораздо больший интерес, по словам Поппера, являются абстрактные структуры, представляющие собой чистую информацию, такие как формы социальной организации, например, процесс общения. Эти абстрактные структуры имеют ту же, а часто и гораздо большую степень сложности, чем структуры физические. Интересно отметить, что развитие человечества приводит к тому, что множество подобных структур, таких как языки, законы, математика, искусства, наука и религия являются настолько объективными, что являются абсолютно такими же предметами изучения, как и предметы Мира Первого. И более того, **любой** процесс познания является процессом построения Мира Третьего. Присмотревшись к этому процессу построения, можно отметить, что конечным этапом эволюции Мира Третьего и является Киберпространство как таковое, избавленного от балласта ограничений материального мира и состоящее чисто из абстрактных структур информации. К сожалению, Поппер не дожил всего полтора десятилетия до того, чтобы увидеть четкое проявление своей философии — Всемирную Паутину Интернет [3]. Интернет это громадное пространство живущее по своим законам, являющееся виртуальной реальностью, проникший во все слои общества и в частности в школьное образование.

В современных условиях, когда столь актуальным является внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему образования страны, растет количество учебных заведений, которые дополняют традиционные формы обучения дистанционной. Тем более что сегодня большинство молодых людей свободно владеют персональным компьютером и умело используют сведения, полученные из Интернета; им часто удобнее заглянуть в глобальную сеть, чем искать интересующий материал в традиционной печатной учебной литературе.

Особое внимание в современных исследованиях уделяется участникам образовательного процесса, создающим виртуальную образовательную среду, или использованию ее отдельных компонентов. **Под виртуальной образовательной средой [1] мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компью-**

терных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса.

Виртуальная образовательная среда создана и развивается для эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса.

Под **виртуальной образовательной средой [2] (ВОС)** понимается среда, которая способствует творческому постижению Себя — Нового, т.е. личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы.

По мнению Макаровой Е.Е. специалиста образовательного центра «Школьный университет» ОМУ: «Виртуальная образовательная среда — средство интеграции образовательных процессов средней школы в образовательное пространство высшей школы и в деловую среду». Создание ВОС образовательного центра «Школьный Университет» ОМУ обеспечивает процесс самореализации учащихся вне зависимости от места их проживания; реализацию различного рода ученических конференций и семинаров; отработку механизмов учёта индивидуальных достижений обучающихся; распространение электронных образовательных ресурсов и развитие дистанционных технологий образования; поддержку и развитие системы профильного обучения посредством индивидуальных образовательных программ учащихся, а также организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Школьнику даётся возможность построить свою систему прохождения обучения по определённой траектории, включающей в себя: изучение базовых материалов по выбранному курсу программы, по интерактивному электронному практикуму. Овладев навыками, ученик реализует свою потребность в их применении, в виртуальной образовательной среде. У ученика появляется возможность выходить на сайт dviger.com, участвовать в различных конкурсах, конференциях, олимпиадах, проектах, что даёт ощущение участия во взрослом деловом мире.

Таким образом, виртуальная образовательная среда, на мой взгляд, это не миф, а реальность, которая существует сегодня и позволяет обеспечить процесс самореализации учащихся вне зависимости от места проживания; построить свою образовательную линию; проявить активную жизненную позицию; приобрести позитивный социальный опыт.

Литература

1. Алгоритм деятельности при сетевом взаимодействии для решения образовательных задач в виртуальной образовательной среде МГОУ. Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Шитова В.А. — М.: Изд-во МГОУ, 2008. — 61 с.
2. Калмыков Д.А., Хачатуров Л.А. Опыт реализации виртуальных образовательных сред. Школьные технологии №2, 2002
3. Репкин Д. Виртуальная реальность или киберпространство. 2002 rd_at_virtual.ru

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Специфика полоролевой социализации подрастающего поколения в условиях современной поликультурной среды (на примере этносов, проживающих в Крыму)

Аблитарова А.Р., кандидат педагогических наук
Крымский инженерно-педагогический университет

Актуальность проблемы в общем виде и её связь с научными и практическими задачами. Изменения в семейном положении разных континентов: европейских, славянских, мусульманских — за последние годы состоялись в связи с тем, что инфляция, подорожание жизни и желание самых женщин заставили их, которые раньше не работали, пойти в сферу производства, техники и других «мужских отраслей». Однако, система семейных социальных ролей не меняется.

Во многих культурах существуют разные церемонии вхождения детей и подростков в общество взрослых, которые еще больше подчеркивают значимость пола. Пол имеет значение для общества независимо от того, где оно географически находится и на каком уровне развития. В традиционной европейской культуре желательными качествами для мужчины выступают агрессивность, творческая инициатива, стремление к доминированию, для женщин — пассивность, неуверенность, отсутствие инициативы, зависимость от мужчины. И потому, по утверждению П. Мюссена, в мальчиках стараются воспитывать умение «дать сдачи», активное поведение, а в девочках — мягкость, послушание, уравновешенность [1, с. 88].

Анализ последних исследований и публикаций. Фундаментальные исследования специалистов относительно становления ребенка в дошкольные годы (И. Кон, Я. Колминский, Д. Колесов, В. Мухина) считают, что реальные возможности женщин будут более пластичными, чем у мужчин; половое разделение труда, дифференциация половых ролей сохранится, потому что отличия между ними биологического и психологического характера. Дифференциация мужских и женских социальных ролей всегда предусматривает их взаимодополнение [3, с. 53]. Проведенный теоретический анализ по данной проблематике показал, что различные аспекты полоролевой социализации были постоянно в поле зрения ученых и исследователей: психологические и социальные функции полоролевых стереотипов (Дж. Мид, К. Роджерс, Э. Фромм, Д. Исаев, В. Каган); изучение половой дифференциации, формирование психологического пола, гендерной идентичности и механизмов её формирования (Г. Аверья-

нова, К. Веселовская, Т. Говорун, Д. Колесов, Е. Кононко, В. Москаленко, А. Палий).

Целью статьи (постановка задачи) является анализ выявленных стереотипов воспитания у представителей различных этнических групп (русские, украинцы, крымские татары, евреи, армяне), проживающих на территории Крыма.

Основной материал и результаты научного исследования. Ислам как религия Востока занимала большую часть жизни мусульман. Особое внимание ислам уделяет семье как самому важному элементу человеческого общества. Семья — это источник обновления людей, основа человечества. Поэтому ислам настаивает на всестороннем укреплении и развития института семьи по верным и здоровым принципам. В Крыму под влиянием других европейских культур в крымскотатарских семьях сложилась другая позиция — женщины не носят шалей, платков на голове (только в случае религиозных требований и возраста), общение с незнакомыми мужчинами не ограничивается и не запрещается.

В своих положениях о возможности единения разных цивилизаций на основе общечеловеческих этических принципов, необходимости синтеза исламской духовности и морали с плодами европейской науки и воспитательных систем И. Гаспринский опирается на опыт своих предшественников Ш. Марджани, К. Насири, Р. Фахретдинова и др., что рассматривали славяно-тюркское межэтническое взаимодействие и интеграцию как самый важный стимул развития тюркских народов, которое со временем сделало влияние на формирование в науке кросс-культурного направления.

В семьях современных крымских татар за традиционными представлениями о мужских и женских ролях относятся занятия, которые полодифференцированы: мужчина — глава семьи, традиционный хранитель родственной чести, охранник и наследник имущества отца и несет на себе ответственность за обеспечения семьи; женщина — помощница мужчины во всех его делах, отвечает за быт и воспитание детей. Все это переносится, а потом закрепляется в воспитании и поведении детей. Мальчик в мусуль-

манской семье всегда занимает доминантные позиции, которого бы возраста он не был. Со стороны отца им всегда предоставляется больше независимости, чем девочкам; в общении с представителями женского пола мальчик старается показать свою индивидуальность, власть и утвердиться в роли наследника мужества, смелости и самостоятельности.

В отличие от восточных традиций, женщина из крымскотатарской семьи не является подчиненной мужчине и напрямую зависимой от него. Она выступает, скорее, партнером и помощницей в делах мужчины, может проявлять самостоятельность действий и мыслей. Даже традиционный женский костюм можно рассматривать больше как дань этикета, поскольку он символически отвечает мусульманским требованиям к одежде, чем их практическому толкованию.

Как отмечают специалисты Ат-Тирмизи, Аль-Бухары и Муслим в основу традиционного мусульманского воспитания положены каноны, которые определяют содержание и направленность через:

1) *религиозный*: привлечение ребенка из рождения к веры, обучение его основам шариа (комплекса распоряжений и норм); 2) *моральный*: раскрывает комплекс морально-этических принципов, к которым привлекается ребенок с раннего детства; 3) *физический*: формирование сильного, крепкого, здорового человека, который должен переживать радость и удовлетворение от пользы, которую она приносит своей семье и обществу; 4) *интеллектуальный*: формирует у ребенка стремления к постижению научных знаний, познание окружающего мира; 5) *психологический*: предусматривает воспитание здоровой стойкой психики, проявлением которой является смелость, самостоятельность, стремление к совершенству, добру, любви; 6) *социальный*: ребенка учат соблюдать общественные нормы поведения; выполнять основные правила человеческого сожителства; формирование в ребенке умений и привычек установления социальных; 7) *половой*: предусматривает образование ребенка в вопросах пола; включает разъяснение сути взаимоотношений между представителями обоих статей, инстинкта продолжение рода и других вопросов, связанных с бракосочетанием [4; с. 7].

В основе подхода к воспитанию еврейского народа лежат Тора и Талмуд. Как основной источник еврейского права и еврейской этики, Тора регулирует отношения между человеком и Богом, между собой. Исследователи классического иудаизма Мордехай Броер [8], Жеран Кан [7] и Р.Френсис Натаф [9] на предмет отображенных в Торе и Талмуде педагогических принципов и методов свидетельствуют о том, что в них немного собственных педагогических формулировок. Цель Талмуда заключается в том, чтобы соблюдая устную традицию, конкретизировать и стандартизировать еврейскую веру, не прекращая тем самым дискуссии в толковании Торы. Недогматический характер иудаизма предоставляет свободу мысли, но вместе с тем требует определенных дей-

ствий. В отличие от христианства, в иудаизме человек стоит непосредственно перед Богом, никакой посредник не снимет из нее вину, она сама призвана раскаяться [9, с. 6].

Главная цель национального воспитания заключалась в том, чтобы понимать мицвот (заповеди) Торы, действительно выполнять их и таким образом формировать ребенка, прежде всего, как «этическую личность». Обязательным для родителей в процессе воспитания есть образование (религиозное и светское) детей, передача традиций, поучение в заповедях и нормах Торы. За каноном иудаизма воспитания детей отличалось большим количеством посещений мальчиками синагоги (по субботам, подготовка к Песаху), девочки же учились дома [9, с. 7].

За традиционной еврейской воспитательной системой мальчикам больше уделяли внимания со стороны родителей и духовенства, их учили основным наукам и военному делу. Девочки учили Тору и священное Писание, овладевали умением вести хозяйство и экономики в родственном кругу (каждая семья принадлежала и входила в большую общину, которая имела свои требования к представителям обоих полов). Если мальчиков воспитывали как главу семьи и наследника имущества, который отвечает за обеспечение семьи; то девочек воспитывали в духе традиционного иудаизма — она становилась единственной хранительницей фамилии, за ней определяли принадлежность к еврейскому этносу. Старшие женщины в общине пользовались большим почетом, они входили в состав старейшин рода, поэтому очень важным было мононациональное бракосочетание со стороны мальчиков и девушек.

Женщина в армянской семье должна быть хорошей хозяйкой и хранительницей очага, верной и понимающей подругой, а в определенные моменты принести свои чувства и мысли в жертву мужнине, а именно — поддерживать мужчину, когда возникает необходимость, радоваться и огорчаться вместе с ним. Отсутствие амбиций и стремление к карьерному росту, которые стоят на первом месте у западных женщин, делает армянку более подходящей для создания такой семьи.

Армянский мужчина проявляет заботу о семье, зарабатывает деньги на ее удержание, активно принимает участие в воспитании детей, воспитывая любовь и почет к старшему поколению. На протяжении многих столетий армянская семья всегда была патриархальной и моногамной, в ней существовала своя четкая иерархия отношений, но верховенство принадлежало только мужчине или власти находилась в руках старейшего мужчины (старейшина рода). Все члены семьи слушались и подчинялись решениям и требованиям мужчины, потому что он — глава семьи или рода, который обязан материально обеспечивать семью, охранять и сохранять её. Он руководит финансированием семьи, контролирует затраты и все, что необходимо для существования семьи [6, с. 7–8].

Обоснование традиционного классического воспитания детей, требований к воспитанию мальчиков и девочек было начато армянскими философами и богословами Давидом Анахта и Иоанном Воротнеци, архимандритом Саркисом. В основе практики армянского традиционного воспитания находилась суровая половая дифференциация и разделение труда между мужчиной и женщиной. Поэтому армянская традиционная воспитательная система всегда отличалась своим четким и суровым отношением относительно воспитания будущих женщин и мужчин. Воспитательные, семейные функции между мужчиной и женщиной четко распределялись: мальчиком занимался отец, а девочкой — мать.

Исследователи и основатели армянского светского воспитания и обучения Манвел Гюмушканеци, С.Д. Лисициана, Г. Агаян, Н. Тер-Гевондян, Ав. Исаакян предлагают изменить подход к половому воспитанию детей. В свою очередь, демограф М. Габриэлян добавил, что события последних 15 лет все еще продолжают существенным образом влиять на армянскую семью, на её состав, структуру и социально-демографическую характеристику. По его словам, результаты исследования показали, что проблемы, которые существуют в семье, носят системный характер и отображаются в статусных позициях представителей обоих полов [6, с. 7].

Знание современных исследований, посвященных полоролевым отличиям в детстве, специфики воспитания мальчиков и девочек различных этнических групп помогут в практике эффективного воспитания представителей обоих полов. В обществе закрепляется новая тенденция — объединение женщиной семейных обязанностей с работой вне границ дома, отход от традиционных семейных ролей, а это приводит к значительным изменениям в ощущениях и стремлениях мужчин и женщин, к потери четкости семейных ролей. Общей чертой для существования семьи выступают этично-ценностные взаимоотношения, которые характеризуются нормативной стороной и аргументирует необходимость такого поведения на благо отдельной личности, семьи и общества в целом и является результатом взаимодействия, взаимовлияния, взаимопознания всех членов семьи и регулируются как общечеловеческими, так и этнонациональными нормами морали [1, с. 34].

Современная украинская, крымскотатарская и армянская семья — это прежде всего, сложная многопоколенная, моногамная семья с присущей для неё культурными традициями, которые сохранили свой язык и культуру, особую систему воспитания, которое основывается на соответствующих этично-ценностных взаимоотношениях между взрослыми и детьми, эффективность которых подтверждается историческим и жизненным опытом народа.

Выводы по данному исследованию. В культуре Кавказа (Армения, Осетия, Чечня) и до сих пор существует четкая та жесткая иерархия относительно отношений между мужчиной и женщиной, дифференциации поло-се-

мейных обязанностей, которые становятся главным образцом поведения для детей в будущем. Традиционные ценности Запада, современного общества существенно не повлияли на особенности воспитания мальчиков и девочек в армянской семье, но отношение к межэтническим бракам стало более толерантным и разрешенным. Однако взаимоотношения между мужчинами и женщинами остаются консеквентными [7, с. 29].

В культуре многих восточных этносов, народов к настоящему сохранилась тенденция доминирования мальчика, предоставление ему большего статуса в семье и обществе чем девочке. Но еврокультурное влияние Запада и привлечение восточных этносов (в нашем случае — крымских татар) к ценностям и требованиям современной цивилизации, общества в реальности происходит довольно неэффективно и необоснованно.

В культуре еврейского этноса выявленная сложная иерархия матриархата, где матери или старшей женщине подчиняются все члены семьи и она пользуется большим почетом и авторитетом, но этот «закон» приобретает силу только после бракосочетания, создания семьи. Традиции, ценности современного общества были восприняты частично, а основные культурные компоненты полоролевого воспитания не менялись, а связь с собственной культурой не терялась. В семьях ортодоксальных евреев (классические иудеи) не отмечались изменения относительно воспитания и образования детей, они закрыты для изучения и участия в любых исследованиях.

Культура славянских народов оказалась наиболее восприимчивой и гибкой в вопросах распределения полоролевых ролей и обязанностей. Современные еврокультурные ценности были приняты и использованы в полоролевой социализации человека, воспитании мальчиков и девочек из представителей славянского этноса. Отношение к женщинам и мужчинам менялось за потребностью общества, не вызывая негодования и недовольства.

Разные этнические культуры приписывают существенно отличные семейные роли мужчине и женщине, но не существует такого общества, где содержание половых ролей полностью совпадало. Основными факторами социализации личности выступают разные элементы социальной среды, с которыми взаимодействует личность в процессе социальной деятельности, общения и воспитания. Степень их взаимодействия, как и других факторов, определяется существующими традициями, стереотипами, символами. Никакое поколение не может обойтись без тех запасов культуры, знаний, традиций, этических норм и других ценностей, которые были накоплены и внедряются в его сознание, и в последствии, становятся для него неотделимо родным и близким. Представители нового поколения осознают, что все материальные ценности и социальный процесс, без чего они не смогли бы сделать никакого шага вперед, созданы в течение всей его истории существования.

Литература

1. Еремеева В. Д. Девочки и мальчики — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — СПб: Тускарора, 2001. — 184 с.
2. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / В. П. Кравець. — Тернопіль, 1997. — 384 с.
3. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. — М., 2004. — 408 с.
4. Воспитание детей. Общие принципы воспитания [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http:// www.koran.ru/istina-islam/](http://www.koran.ru/istina-islam/).
5. 566ص 1983 توريب نيسايل اى بارفلا راد «داعسلا لى صحت باتك»: رصنلا وبأ يبارفلا
6. Аль-Фараби Абу-Наср. Китаб тахсиль ас-са'ада (Книга о достижении счастья) / опубл. Аль-Фараби Ааль Ясина. — Бейрут, 1983. — 566 с.
7. Абоян Хачатур [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http:// pedagogic.ru/persons/item/i00/](http://pedagogic.ru/persons/item/i00/).
8. Жеран Кан [Электронный ресурс] / Жеран Кан. — Режим доступа: [http:// www.jerusalem-korczak — home// kan/kan/9.html](http://www.jerusalem-korczak-home//kan/kan/9.html) 12.
9. Мордехай Броер. Начало Гаскалы [Электронный ресурс] / Броер Мордехай. — Режим доступа: [http:// www.ort.spb.ru/nesh/broer](http://www.ort.spb.ru/nesh/broer).
10. Френсис Натаф. Кризис иудаизма и еврейское образование [Электронный ресурс] / Натаф Р. Френсис. — Режим доступа: [http:// www.lookstein.org/russian/pedagogika/krizis](http://www.lookstein.org/russian/pedagogika/krizis).

Сравнительная характеристика систем образования Украины и США

Топчий Н.Н., кандидат биологических наук, старший научный сотрудник;

Демидов С.В., доктор биологических наук, профессор; Дергай Н.Н., инженер; Шкляр С.Е., инженер

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

Как известно Украина — сравнительно молодое государство на карте мира, но оно обладает своей системой образования, которое сформировалось на базе системы образования Советского Союза. Украинское образование постаралось сохранить всё то хорошее, что оно унаследовало, но время не стоит на месте, и образование должно идти в ногу со временем. Ведь по определению: образование — это совокупность систематизированных знаний об основах наук, умений и навыков, традиций, необходимых для их применения в практической деятельности; оно является базой любой культуры; формирует личность, готовит молодого человека адаптироваться в социуме и преодолевать жизненные невзгоды.

В Украине образование можно получить как в государственных, так и в частных учебных заведениях. Многие частные учебные заведения выдают сертификаты об окончании государственного общепринятого образца. В США образование в основном государственное, контролируемое и финансируемое на трёх уровнях: федеральными властями, властями штатов и местными властями [1–2]. Учебные заведения есть как государственные, так и частные. В любой частный университет может пойти учиться бесплатно талантливый студент. Каждый штат имеет университет штата и так называемый «штатный» университет. Первая категория университетов престижнее второй. Кроме того, существует рейтинг университетов, от которого зависит дальнейшее трудоустройство выпускника.

Основной язык образования на Украине — украинский, хотя есть отдельные учебные заведения, где предметы преподаются исключительно на одном языке: например, только русском, или только на английском. К таким учебным заведениям, в основном, относятся школы, гимназии, лицеи. В США главный язык обучения — английский.

Основными элементами системы образования Украины являются:

- дошкольное;
- общее (начальная, основная и старшая школа);
- профессиональное (начальное, среднее и высшее);
- дополнительное (аспирантура, ординатура, докторантура).

Структура образования США может отличаться в разных штатах, поскольку в США каждый штат — это «маленькая» страна со своими законами, но в основном она состоит из:

- пред-школы;
- начальной, средней и высшей (старшей) школы;
- высших учебных заведений — колледжей и университетов [1].

Во время обучения в школе учащиеся обучаются и вождению автомобиля. Но если ученик не посещает школьные занятия, а только ходит на вождение, то такие ученики отстраняются от уроков вождения. В США во многих местах очень трудно обходиться без личного автомобиля, поэтому ученики стараются не пропускать школьные занятия.

Существуют колледжи, где можно за 2 года получить степень, сравнимую со средним специальным образованием, а также те, где за 4 года обучения можно получить степень бакалавра [1–2].

После окончания университета Украины можно получить степень бакалавра (после 4-х лет обучения) и магистра (после 6 лет обучения). В отличие от США на Украине очень сложно найти работу с бакалаврским дипломом. Поэтому люди, которые не планировали заниматься научной деятельностью, после получения диплома бакалавра учились один год, чтобы получить диплом специалиста. Но поскольку последний не признаётся многими странами мира, было предложено отменить данную категорию дипломов, в связи с чем, выпускники университетов могли бы получать степень бакалавра и магистра.

Для поступления в университет Украины на протяжении нескольких лет следовало в начале календарного года в выпускном классе пройти тесты по определённым предметам, за результатами которых можно было поступить в один или несколько учебных заведений, а также пройти конкурс аттестатов. В прошлом году к данным условиям прибавилось собеседование в выбранном университете. В США приём и отбор абитуриентов может быть открытым, конкурсным и селективным, в зависимости от престижа вуза. Существуют также общие требования: наличие документа об окончании полной средней школы, перечень изученных предметов и полученных по ним оценок, общее количество баллов по определённым тестам, рекомендации-характеристики учителей школы и администрации, результаты собеседования при поступлении. Во внимание также принимаются рекомендательное письмо церкви, характеристика о работе в общественных организациях, документы об участии в школьных олимпиадах, фестивалях, научно-технических кружках, в спортивных секциях, художественной самодеятельности и т.д. [2]. Такие дополнительные документы важны, поскольку по ним можно судить о старательности, склонностях, личных качествах абитуриента.

Планового приёма и выпуска специалистов в масштабе страны не существует: каждый вуз формирует студенческий контингент по своей системе, не заботясь о том, закончат ли все полный курс и куда смогут распределиться выпускники.

Учебный год в американских вузах обычно длится 9 месяцев — с конца августа или сентября до мая или июня и состоит из 15–16-недельных семестров или в некоторых — из 3-х 10–11-недельных семестров [1–3].

В американских и в некоторых украинских вузах преподаватель выбирает форму экзамена в конце семестра, а некоторые студенты могут получить «автомат» без сдачи экзамена. Но в отличие от украинских, американские студенты могут сдавать зачёты и экзамены несколько раз, при этом они не подлежат отчислению.

После получения степени магистра на Украине можно получить степень кандидата наук по определённой специализации после обучения в аспирантуре или будучи со-

искателем при положительных оценках по кандидатским минимумам. Степень доктора наук можно соискать после обучения в докторантуре, но обучение в последней не является обязательным условием. В США степень кандидата наук и аспирантура отсутствуют. Для получения степени доктора необходимо поступить в докторантуру при наличии магистерского диплома, хотя в отдельных университетах достаточно иметь степень бакалавра [1–4].

На Украине работает 854 высших учебных заведения, что на 1% меньше по сравнению с 2009 г. Согласно данным за 2010 г. в них поступило 521 тыс. абитуриентов, что на 12% больше чем в 2009 г. При этом количество выпускников в 2010 г. составило 654 тыс. Это почти на 2% больше, чем в 2009 г. (642 тыс.) [5]. (При этом следует отметить, что плата за обучение во многих учебных заведениях ежегодно возрастает.) Такая тенденция свидетельствует о том, что возрастает количество граждан желающих учиться, что вероятно является следствием экономического кризиса, когда вероятность найти или не потерять имеющуюся работу больше у более квалифицированного персонала. Подтверждению этому могут быть данные Государственной службы статистики за 2009/2010 учебный год, согласно которым по Украине в среднем на 10 тыс. населения приходится приблизительно 570 студентов вузов и 92 ученика профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ). Следовательно, 1 на одного с профессионально-техническим образованием приходится почти 6 с высшим образованием. В некоторых регионах Украины, эти показатели значительно больше. Так, например, в Харькове на 1 ученика ПТУЗ приходится 15 студентов вузов, в Киеве это отношение составляет 1:30 [6–8].

США занимает первое место в мире по количеству высших учебных заведений и числу студентов, которые учатся в них. Мировые рейтинги университетов возглавляют американские университеты, такие как Принстонский, Гарвардский, Йельский университеты и т.д. В США существует чуть более 3600 учебных заведений «постсреднего» образования, среди которых более 160 университетов. В них учится 15 млн. человек (ежегодно количество студентов возрастает) [9]. В более чем 2700 из них учится 450 тыс. иностранных студентов. В 2009/2010 академическом году в целом в Америке на 3% увеличилось количество иностранных студентов в колледжах и университетах, что составило 690 тыс. 923 человека [4]. Считается, что США — наилучший вариант для магистратуры и докторантуры. Уровень многих американских университетов определяется участием в исследовательских проектах, имеющих международное значение, отличной лабораторно-технической базой, наличием преподавателей с мировым именем. Так, например, в университете штата Калифорния (Беркли) преподают 18 лауреатов нобелевской премии [9].

Хочется верить, что система образования Украины не только не потеряет своих рубежей, но и приумножит достигнутое и разрешить многие неоднозначные проблемы,

которые имеет. Увеличение количество учащихся — это, прежде всего увеличение количества рабочих мест обслуживающего персонала и преподавателей и всего того, что необходимо обучающимся. Ведь не для кого не секрет, что

большинство студентов и их родителей не жалеют денег на обучение, на дорогостоящие учебники, стремясь получить качественное образование. А иностранные студенты — это престиж страны и её заработок.

Литература

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Система_образования_США
2. http://www.bereg.ru/Деловой_мир
3. <http://www.thecenter.ufl.edu>
4. <http://nces.ed.gov>
5. <http://www.ukrainakomi.ru>
6. <http://zakon.rada.gov.ua>
7. <http://www.osvita.ua>
8. <http://kno.rada.gov.ua>
9. http://www.i-mba.ru/ed_usa.htm

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Международная заочная научная конференция
г. Пермь, апрель 2011 г.

Том II

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 28.04.2011. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 13,75. Уч.-изд. л. 18,35. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80