

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
Междисциплинарный центр дидактики высшей школы  
(Билефельд, ФРГ)**

## **Высшая школа на современном этапе: преподавание и обучение**

*Международная научно-методическая конференция,  
посвященная пятилетнему юбилею  
российско-германского сотрудничества  
в области дидактики высшей школы*

**Ярославль  
2004**

УДК 378  
ББК 74.580.2 я431  
В 937

Печатается по решению Оргкомитета  
международной конференции  
«Высшая школа на современном  
этапе: преподавание и обучение»

Высшая школа на современном этапе: преподавание и обучение: Материалы международной конференции 26-28 мая 2004 года. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004. 244 с.

**Редакционная коллегия:** И.А. Иродова, М.М. Кашапов, А.П. Чернявская, И.Ю. Шустрова, В.-Д. Веблер, И.Н. Мирославская

**Отв. ред.:** М.В. Новиков, И.А. Иродова

Международная научно-методическая конференция «Высшая школа на современном этапе: преподавание и обучение» была проведена при поддержке Администрации Ярославской области

© Ярославский государственный  
педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, 2004

## Международный программный комитет конференции

- Г. Горцка – руководитель научного центра «Восток-Запад» (Университет г. Касселя, ФРГ)
- В.-Д. Веблер – директор Междисциплинарного центра дидактики высшей школы (университет г. Билефельда, ФРГ), исполнительный директор Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе (Ярославль), профессор
- Шадриков В.Д. – академик РАО, научный руководитель факультета психологии, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии ГУВШЭ (Москва)
- Воронин Н.П. – вице-губернатор Ярославской области, профессор
- Новиков Ю.В. – председатель совета ректоров Ярославской области, ректор Ярославской государственной медицинской академии, профессор (Ярославль)
- Иванов В.С. – президент-ректор Международного университета бизнеса и новых технологий (Ярославль)

## Оргкомитет конференции

### Сопредседатели:

- Афанасьев В.В. – ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, профессор
- Миронов Г.С. – ректор Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, профессор
- Москвичев Ю.А. – ректор Ярославского государственного технического университета, профессор

### Заместители председателя:

- Новиков М.В. – проректор по НИР и международному сотрудничеству ЯГПУ, профессор
- Иродова И.А. – зав. кафедрой ЯГПУ, профессор, исполнительный директор Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе
- Кашапов М.М. – профессор ЯрГУ, председатель комиссии по исследованиям и разработкам Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе

### **Ученый секретарь:**

Шустрова И.Ю. – доцент ЯрГУ, председатель комиссии по образованию и повышению квалификации в области дидактики высшей школы Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе

### **Члены оргкомитета:**

- Бабаназарова О.В. – доцент кафедры экологии и зоологии ЯрГУ  
Бабуркин С.А. – профессор кафедры всеобщей истории ЯГПУ  
Воробьева Н.Н. – ассистент кафедры немецкого языка ЯГПУ  
Волкова Г.Ф. – ст. преподаватель института лингвистики МУБиНТ  
Есенина О.А. – зав. кафедрой английского языка ЯГПУ  
Ефимова М.В. – ст. преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ  
Жмырко И.А. – секретарь-референт научного центра «Восток-Запад», Дом российско-германской дружбы  
Казарин Л.С. – зав. кафедрой высшей алгебры ЯрГУ  
Козина И.В. – доцент кафедры немецкого языка ЯГПУ  
Кольцова А.В. – зав. кафедрой экономики ЯГТУ  
Комарова И.П. – доцент кафедры морфологии ЯрГУ  
Мирославская И.Н. – доцент кафедры иностранных языков ЯГПУ  
Пайков Н.Н. – доцент кафедры русской литературы ЯГПУ  
Потапова С.Ю. – директор института лингвистики МуБиНТ  
Разумов Д.С. – зав. кафедрой отечественной истории ЯГТУ  
Степанов В.Н. – зам. директора института лингвистики МУБиНТ  
Ходнев А.С. – зав. кафедрой всеобщей истории ЯГПУ  
Чернявская А.П. – доцент кафедры педагогических технологий ИПП ЯГПУ  
Ястребов А.В. – профессор кафедры математического анализа ЯГПУ  
Ястребов М.В. – профессор кафедры экологии и зоологии ЯрГУ

## **Das Internationale Programmkomitee der Konferenz**

- Gorzka G. – Leiterin des Ost-West-Wissenschaftszentrums (Universität Kassel, BRD)
- Webler W.-D. – Geschäftsführer des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (Universität Bielefeld, BRD), Professor, wissenschaftlicher Leiter des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen (Jaroslawl)
- Shadrikov V.D. – das Akademiemitglied der Russischen Bildungsakademie, wissenschaftlicher Leiter der Fakultät für Psychologie, Professor des Lehrstuhls für allgemeine und experimentelle Psychologie SUHE (Moskau)
- Voronin N.P. – Vize-Gouverneur des Gebietes Jaroslawl, Professor
- Novikov J.V. – Vorsitzender des Rektorenrates des Gebietes Jaroslawl, Rektor der Staatlichen Medizinischen Akademie Jaroslawl, Professor (Jaroslawl)
- Ivanov V.S. – Präsident - Rektor der Internationalen Universität für Business und Neue Technologien (Jaroslawl)

## **Das Organisationskomitee der Konferenz**

### Die Ko-Vorsitzenden:

- Afanas'ev V.V. – Rektor der Staatlichen Pädagogischen Uschinski-Universität Jaroslawl, Professor
- Mironov G.S. – Rektor der Staatlichen Demidov-Universität Jaroslawl, Professor
- Moskvichev J.A. – Rektor der Staatlichen Technischen Universität Jaroslawl, Professor

### Die stellvertretenden Vorsitzenden:

- Novikov M.V. – Prorektor für Wissenschaft und internationale Zusammenarbeit der Pädagogischen Universität, Professor
- Irodova I.A. – Lehrstuhlleiterin der Pädagogischen Universität, Professor, Geschäftsführerin des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen
- Kashapov M.M. – Professor der Demidov-Universität, Vorsitzender der Kommission für Forschung und Entwicklung des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen

### **Die Wissenschaftliche Sekretärin:**

- Shustrova I.J. – Dozentin der Demidov-Universität, Vorsitzende der Kommission für Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen

### Die Mitglieder des Organisationskomitees:

- Babanazarova O.V. – Dozentin des Lehrstuhls für Ökologie und Zoologie der Demidov-Universität
- Baburkin S.A. – Professor des Lehrstuhls für Weltgeschichte der Pädagogischen Universität
- Vorob'eva N.N. – Assistentin des Lehrstuhls für deutsche Sprache der Pädagogischen Universität
- Volkova G.F. – Oberlehrerin des Instituts für Linguistik der IUBINT
- Esenina O.A. – Leiterin des Lehrstuhls für Englisch der Pädagogischen Universität
- Efimova M.V. – Lehrerin des Lehrstuhls für Theorie und Didaktik der Ausbildung in den philologischen Fächern der Pädagogischen Universität
- Zhmyrko I.A. – Referentin des Ost-West-Wissenschaftszentrums, das deutsch-russische Begegnungszentrum
- Kasarin L.S. – Leiter des Lehrstuhls für höhere Algebra der Demidov-Universität
- Kozina I.V. – Dozentin des Lehrstuhls für Deutsch der Pädagogischen Universität
- Kol'tsova A.V. – Leiterin des Lehrstuhls für Wirtschaft der Technischen Universität
- Komarova I.P. – Dozentin des Lehrstuhls für Morphologie der Demidov-Universität
- Miroslavskaja I.N. – Oberlehrerin des Lehrstuhls für Fremdsprachen der Pädagogischen Universität
- Pajkov N.N. – Dozent des Lehrstuhls für russische Literatur der Pädagogischen Universität
- Potapova S.J. – Direktorin des Institutes für Linguistik der IUBINT
- Rasumov D.S. – Leiter des Lehrstuhls für vaterländische Geschichte der Technischen Universität
- Stepanov V.N. – stellvertretender Direktor des Instituts für Linguistik der IUBINT
- Chodnev A.S. – Leiter des Lehrstuhls für Weltgeschichte der Pädagogischen Universität
- Chernjavskaja A.P. – Dozentin des Lehrstuhls für pädagogische Technologien des Instituts für Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Universität
- Jastrebov A.V. – Professor des Lehrstuhls für mathematische Analyse der Pädagogischen Universität
- Jastrebov M.V. – Professor des Lehrstuhls für Ökologie und Zoologie der Demidov-Universität

## Содержание

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Пленарное заседание.....</b>   | <b>15</b> |
| <i>W.-D. Webler.</i> Moderne Hochschule: das interdisziplinäre Herangehen an Probleme der Ausbildung. Perspektiven der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik ..... | 15        |
| <i>В.-Д. Веблер.</i> Современная высшая школа: междисциплинарный подход к проблемам обучения. Перспективы российско-германского сотрудничества в области дидактики высшей школы .....               | 19        |
| <i>М.В. Новиков.</i> Фундаментальные исследования проблем высшего профессионального образования и повышение квалификации преподавателей высшей школы в ЯГПИУ .....                                  | 24        |
| <i>И.А. Иродова.</i> Междисциплинарный Центр преподавания и обучения в вузе: история, проблемы становления и развития .....   | 26        |
| <i>I.A.Irodova.</i> Interdisziplinäres Zentrum für Lehre und Lernen an Hochschulen: Geschichte, Probleme des Entstehens und der Entwicklung.....  | 31        |
| <i>А.К. Кувакин, С.И. Мамонтов.</i> Обучение для будущего: программа Intel в подготовке преподавателей высшей школы.....  | 34        |
| <br>  |           |
| <b>Секция 1. Новые информационные технологии в контексте междисциплинарных подходов при решении проблем обучения в вузе .....</b>   | <b>37</b> |
| <i>В.Ю. Орлов, А.Д. Котов.</i> Использование компьютерного моделирования в преподавании органической химии .....  | 37        |
| <i>Г.П. Стародубцева, А.В. Школьников.</i> Междисциплинарные подходы при изучении физики (опыт Ставропольского государственного аграрного университета).....  | 40        |
| <i>Н.В. Шеховцова.</i> Особенности междисциплинарного подхода при обучении студентов-экологов на примере курса «Экологическая эпидемиология».....   | 42        |
| <i>Л.Н. Мазаева.</i> Использование информационных технологий как средство формирования мотивов профессиональной деятельности будущих учителей физики.....   | 45        |
| <i>Ю.Г. Салова.</i> Западные педагогические идеи в учебном процессе советских вузов 1920-х гг. (на примере вузов г. Ярославля).....   | 48        |
| <i>И.А. Беляева.</i> Инновационное обучение как одно из условий формирования навыков творческой деятельности студентов .....  | 52        |

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Н.А. Меньшикова.</i> О реализации основных идей междисциплинарного подхода в процессе педагогической практики студентов-математиков .....                      | 56        |
| <i>А.В. Лукьянова.</i> К вопросу о проектировании электронных справочно-поисковых систем .....  | 59        |
| <i>Е.А. Буданова.</i> Когнитивные основы формирования лингвистической компетенции студентов со специализацией «лингвистика и межкультурная коммуникация» .....    | 62        |
| <i>Н.В. Страхова.</i> Возможности применения информационных технологий на лекциях по курсу “История отечественного искусства” .....                               | 66        |
| <b>Секция 2. Активные методы обучения: проблемы и перспективы развития .....</b>  | <b>68</b> |
| <i>М.М. Кашанов.</i> О формировании творческого педагогического мышления средствами активных методов обучения преподавателей .....                                | 68        |
| <i>Н.Д. Кучугурова.</i> Методы активного обучения в процессе формирования профессиональных умений будущего учителя .....  | 75        |
| <i>И.Ф. Албегова, Л.Д. Руденко.</i> Методика преподавания дисциплины «Технологии социальной работы» будущим социальным работникам .....                           | 77        |
| <i>И.П. Комарова.</i> Особенности активных методов при обучении естественным наукам .....   | 80        |
| <i>Т. В. Кучукова.</i> К вопросу о формировании творческого потенциала студентов педвуза .....  | 83        |
| <i>С.А. Трифонова.</i> К вопросу об управлении самостоятельной работой студентов .....  | 86        |
| <i>Т.В. Скроботова, И.А. Власенко.</i> Активные методы развития профессиональной подготовки будущих инженеров .....   | 89        |
| <i>Е.В. Конева.</i> Формирование представления о проблемном пространстве в процессе обучения в вузе .....   | 92        |
| <i>И.В. Серафимович.</i> Обучение преподавателей высшей школы практическому варианту решения проблемы мотивации студентов вуза посредством активных методов ..... | 96        |
| <i>С.И. Ерина, А.А. Филчева.</i> Возможности использования активных методов обучения в работе с руководителями первичного звена управления .....                  | 100       |
| <i>И.В. Серафимович, Т.Г. Киселёва.</i> Активные методы обучения и воспитания и их применение для развития творческого мышления преподавателей высшей школы ..... | 104       |
| <i>О.А. Маракаев.</i> Работа студентов в малых группах как форма  |           |

|  |            |
|--|------------|
| проведения занятий по экологии растений.....   | 108        |
| <i>М.В. Афонин.</i> О роли активных методов обучения<br>в подготовке специалистов в вузе.....  | 111        |
| <i>Е.Б. Воробьев, И.Ф. Албегова.</i> Проблемы использования активных<br>методов обучения при подготовке специалистов<br>по социальной работе в высшей школе..... | 115        |
| <i>В.П. Семерной.</i> Деловая игра по дисциплине «Гидробиология<br>общая с основами санитарной и технической гидробиологии».....                                 | 119        |
| <b>Секция 3. Проблемы компетентности преподавателя<br/>высшей школы и учебной мотивации студентов.....</b>   | <b>121</b> |
| <i>И.Ф. Албегова.</i> Проблемы мотивации обучения студентов<br>по специальности "социальная работа".....   | 121        |
| <i>М.М. Кашанов, Ю.В. Скворцова.</i> Использование стратегий<br>саморегуляции обучения в процессе формирования<br>творческого педагогического мышления.....      | 124        |
| <i>А.П. Чернявская.</i> Компетентность преподавателя:<br>а что нужно студентам?.....   | 130        |
| <i>М.Н. Аверина.</i> Этапы становления профессионализма<br>реподавателя высшей школы.....  | 135        |
| <i>Е.В. Коточигова.</i> Подходы к оценке педагогической<br>компетентности.....   | 139        |
| <i>Т.Б. Кабанова-Климина.</i> Приемы повышения мотивации<br>учебной деятельности студентов.....  | 141        |
| <i>Т.В. Скроботова, В.И. Крахоткин.</i> Исследование уровня мотивации<br>к учебно-исследовательской деятельности у будущих инженеров.....                        | 144        |
| <i>О.И. Добрякова.</i> Проблемы мотивации при подготовке<br>студентов-музеологов.....  | 147        |
| <i>Е.О. Иванова.</i> Дидактические принципы дистанционного образования<br>как основа определения профессиональных компетенций<br>преподавателя высшей школы..... | 151        |
| <i>А.А. Смирнов.</i> Формирование навыков оценочной деятельности<br>у студентов на семинарских и практических занятиях.....                                      | 155        |
| <i>М.В. Ефимова.</i> Повышение мотивации к педагогической<br>деятельности в ходе практики.....   | 157        |
| <i>М.Г. Кучеряну.</i> Особенности мотивации и стимулирования<br>учения в Великобритании.....   | 162        |
| <i>Л.Д. Руденко.</i> Рейтинговая система оценки знаний как одна<br>из форм повышения учебной мотивации студентов.....  | 164        |
| <i>В.Е. Гаибова.</i> Возможности развития мышления студентов<br>при использовании технологии «Чтение и письмо для<br>развития критического мышления».....        | 168        |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Е.С. Игнатенко.</i> Развитие компетентности принятия решения у студентов.....   | 172        |
| <b>Секция 4. Управление качеством вузовского образования.</b>  |            |
| <b>Оптимизация учебной деятельности студентов .....</b>  | <b>175</b> |
| <i>В.-Д. Веблер.</i> Критерии хорошего академического обучения .....   | 175        |
| <i>А. И. Василевский.</i> Изменения в характере труда в современной России и проблемы качества вузовского образования.....                               | 179        |
| <i>Н.П. Рязанцев.</i> О становлении новых специальностей на историческом факультете Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова ..... | 184        |
| <i>Н.А. Русина.</i> Роль заведующего кафедрой в обеспечении качества учебного процесса в вузе .....  | 188        |
| <i>И.М. Азимова.</i> Система качества подготовки специалистов на физико-математическом факультете Ставропольского государственного университета.....     | 191        |
| <i>И.Ю. Шустрова.</i> Экскурсия как способ оптимизации учебной деятельности студентов-музеологов.....  | 195        |
| <i>А.Н. Щапов, Н.А. Русина, Ю.П. Троханов.</i> Информационные технологии как средство управления качеством образования.....                              | 201        |
| <i>С.И. Любая, Ю.А. Безгина, А.В. Школьников.</i> Оптимизация учебного процесса при получении рабочей специальности старшекурсников .....                | 203        |
| <i>Г.В. Кондакова.</i> Преподавание курса «Биоиндикация» при подготовке специалистов-экологов .....  | 206        |
| <i>О.А. Ботязова.</i> Некоторые особенности и пути оптимизации подготовки преподавателей в непедагогическом вузе.....                                    | 208        |
| <i>Н.И. Петров.</i> Основные этапы решения учебных задач.....  | 211        |
| <i>И.А. Комиссарова.</i> Об опыте работы ивановского областного центра детского и юношеского туризма и экскурсий со студентами вузов .....               | 215        |
| <i>И.Ю. Тарханова.</i> Модульные технологии как способ оптимизации учебной деятельности студентов.....   | 218        |
| <i>А.М. Соколова, Л.Д. Руденко.</i> Рейтинговая система как новый критерий оценки качества высшего образования России.....                               | 220        |
| <i>И.Г. Жахова.</i> Об оптимизации преподавания чертежно-графических дисциплин .....   | 224        |
| <i>В.П. Семерной.</i> Сочинение на гидрологическую тему как форма контроля усвоения знаний студентами.....   | 227        |
| <i>Л.М. Архипова.</i> Проектно-исследовательская деятельность студентов как способ оптимизации исторического образования....                             | 230        |

## INHALT

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorträge im Plenum</b> .....  | 15 |
| <i>W.-D. Webler.</i> Moderne Hochschule: das interdisziplinäre Herangehen an Probleme der Ausbildung. Perspektiven der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik..... | 15 |
| <i>M.V.Novikov.</i> Fundamentale Forschungen der Pädagogischen Universität zu Problemen der Hochschulbildung im Rahmen des Themenplans des Bildungsministeriums der russischen Föderation.....     | 19 |
| <i>I.A.Irodova.</i> Interdisziplinäres Zentrum für Lehre und Lernen an Hochschulen: Geschichte, Probleme des Entstehens und der Entwicklung .....  | 24 |
| <i>A.K.Kuvakin, S.I.Mamontov.</i> Ausbildung für die Zukunft: das Programm INTEL in der Ausbildung der Hochschullehrer .....   | 34 |
| <b>Sektion 1. Neue Informationstechnologien im Kontext der interdisziplinären Ansätze bei der Lösung der Probleme der Hochschulbildung</b> .....   | 37 |
| <i>V.JU.Orlow, A.D.Kotow.</i> Anwendung der Computermodellierung im Unterricht in der organischen Chemie.....  | 37 |
| <i>G.P.Starodubtseva, A.B. Schkolnikov.</i> Interdisziplinäre Ansätze im Physikstudium an der Hochschule .....   | 40 |
| <i>N.V.Schegovtseva.</i> Besonderheiten der interdisziplinären Ansätze in der Ausbildung der Ökologie-Studenten am Beispiel der Veranstaltung «Ökologische Epidemiologie » .....                   | 42 |
| <i>L.N.Mazaeva.</i> Anwendung der Informationstechnologien als Mittel der Förderung der Motivation für die Berufstätigkeit der zukünftigen Physiklehrer.....                                       | 45 |
| <i>J.G.Salova.</i> Westliche pädagogische Ideen im Lehrprozess der sowjetischen Hochschulen der 1920-er Jahre (am Beispiel der Hochschulen Jaroslawls) .....                                       | 48 |
| <i>I.A.Beljaeva.</i> Innovativer Unterricht als eine der Bedingungen der Förderung der Kreativität der Studenten .....   | 52 |
| <i>N.A.Menschikova.</i> Über die Realisierung der Hauptideen der interdisziplinären Ansätze während des pädagogischen Praktikums der Mathematikstudenten .....                                     | 56 |
| <i>A.V.Luk'janova.</i> Zur Frage der Projektierung der elektronischen Auskunft- und Suchsysteme .....  | 59 |
| <i>E.A.Budanova.</i> Kognitive Grundlagen der Herausbildung der Sprachkompetenz der Studenten der Fachrichtung «Linguistik und interkulturelle Kommunikation» .....                                | 62 |
| <i>N.V.Strahova.</i> Möglichkeiten der Anwendung der Informationstechnologien im Vorlesungszyklus «Geschichte der russischen Kunst».....   | 66 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Die Sektion 2. Aktive Ausbildungsmethoden: Probleme und Perspektiven der Entwicklung .....</b>  | <b>68</b>  |
| <i>M.M.Kashapov.</i> Über die Herausbildung des kreativen pädagogischen Denkens durch aktive Methoden der Lehrerbildung .....  | 68         |
| <i>N.D.Kuchugurova.</i> Methoden der aktiven Ausbildung im Laufe der Entwicklung der Berufsfähigkeiten des zukünftigen Lehrers.....  | 75         |
| <i>I.F.Albegova, L.D.Rudenko.</i> Methodik der Ausbildung im Fach «Technologie der Sozialarbeit» für zukünftige Sozialarbeiter.....  | 77         |
| <i>I.P.Komarova.</i> Besonderheiten der aktiven Methoden bei der Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern.....  | 80         |
| <i>T.V.Kuchukova.</i> Zur Frage der Entwicklung des schöpferischen Potentials der Studenten der Pädagogischen Universität.....   | 83         |
| <i>S.A.Trifonova.</i> Zur Frage der Leitung der selbständigen Arbeit der Studenten .....   | 86         |
| <i>T.V.Skrobotova, I.A.Vlasenko.</i> Aktive Methoden der Entwicklung der Berufsausbildung der zukünftigen Ingenieure.....  | 89         |
| <i>E.V.Koneva.</i> Die Herausbildung der Vorstellung über den Problemraum im Laufe der Hochschulbildung .....  | 92         |
| <i>I.V.Serafimovich.</i> Eine praktische Variante der Lösung des Problems der Motivation der Studenten durch aktive Methoden in der Ausbildung der Hochschullehrer.....    | 96         |
| <i>S.I.Erina, A.A.Filitscheva.</i> Die Möglichkeiten der Nutzung der aktiven Ausbildungsmethoden in der Arbeit mit den Leitern des primären Verwaltungsabteilung .....     | 100        |
| <i>I.V.Serafimovich, T.G.Kisseleva.</i> Aktive Methoden der Ausbildung und Erziehung und ihre Anwendung für die Entwicklung des kreativen Denkens der Hochschullehrer..... | 104        |
| <i>O.A.Marakaev.</i> Die Arbeit der Studenten in Kleingruppen als Form der Durchführung des Unterrichts in der Ökologie der Pflanzen .....                                 | 108        |
| <i>M.V.Afonin.</i> Über die Rolle der aktiven Methoden in der Ausbildung der Fachleute an der Hochschule.....  | 111        |
| <i>E.B.Vorobjev, I.V.Albegova.</i> Probleme der Nutzung aktiver Ausbildungsmethoden in der Ausbildung der Fachleute für Sozialarbeit an der Hochschule .....               | 115        |
| <i>V.P.Semernoi.</i> Planspiel im Fach Hydrobiologie mit Grundlagen der sanitären und technischen Hydrobiologie.....   | 119        |
| <b>Die Sektion 3. Probleme der Kompetenz des Hochschullehrers und der Lernmotivation der Studenten.....</b>  | <b>121</b> |
| <i>I.F.Albegova.</i> Probleme der Motivation bei der Ausbildung der Studenten im Fach « Soziale Arbeit » .....   | 121        |
| <i>M.M.Kashapov, J.V.Skvortsova.</i> Nutzung der Strategien  |            |

|   |            |
|---|------------|
| der Selbstregelung der Ausbildung im Laufe der Entwicklung<br>des kreativen pädagogischen Denkens .....   | 124        |
| <i>A.P.Chernjavskaja</i> . Kompetenz des Hochschullehrers:<br>und was brauchen die Studenten?.....  | 130        |
| <i>M.N.Averina</i> . Etappen des Entstehens des Professionalismus<br>des Hochschullehrers.....  | 135        |
| <i>E.V.Kotochigova</i> . Ansätze zur Einschätzung<br>der pädagogischen Kompetenz .....  | 139        |
| <i>T.B.Kabanova-Klimina</i> . Mittel der Erhöhung der Motivation<br>der Lerntätigkeit der Studenten .....   | 141        |
| <i>T.V.Skrobotova, V.I.Krahotkin</i> . Forschung des Motivationsniveaus<br>für Lern- und Forschungstätigkeit bei den zukünftigen Ingenieuren.....                                       | 144        |
| <i>O.I.Dobryakova</i> . Probleme der Motivation bei der Ausbildung<br>der Studenten im Fach Museologie .....  | 147        |
| <i>E.O.Iwanowa</i> . Didaktische Prinzipien der Fernbildung als Grundlage<br>der Bestimmung der Berufskompetenzen des Hochschullehrers.....   | 151        |
| <i>A.A.Smirnov</i> . Entwicklung der der Bewertungsfertigkeiten<br>der Studenten in Seminaren und Übungen .....   | 155        |
| <i>M.V.Efimova</i> . Erhöhung der Motivation zur pädagogischen<br>Tätigkeit im Laufe des Praktikums .....   | 157        |
| <i>M.G.Kucherjanu</i> . Besonderheiten der Motivation und der Anregung<br>zum Lernen in Großbritannien .....  | 162        |
| <i>L.D.Rudenko</i> . Rangordnungssystem der Einschätzung der Kenntnisse<br>als eine der Formen der Erhöhung der Lernmotivation der Studenten ..   | 164        |
| <i>V.E.Gaibova</i> . Möglichkeiten der Entwicklung des Denkens<br>der Studenten bei der Nutzung der Technologie<br>«Lesen und Schreiben für die Entwicklung des kritischen Denkens» ... | 168        |
| <i>E.S.Ignatenko</i> . Entwicklung der Entscheidungskompetenz<br>der Studenten.....   | 172        |
| <b><u>Die Sektion 4. Qualitätsverwaltung der Hochschulbildung.</u></b>  |            |
| <b>Optimierung der Lerntätigkeit der Studenten.....</b>   | <b>175</b> |
| <i>W.-D. Webler</i> . Kriterien der guten akademischen Ausbildung.....  | 175        |
| <i>A.I.Vasilevsky</i> . Veränderungen im Charakter der Arbeit im modernen<br>Russland und Probleme der Qualität der Hochschulbildung .....  | 179        |
| <i>N.P.Riazantsev</i> . Über das Entstehen der neuen Fachgebiete an der Fakultät<br>für Geschichte der Staatlichen Demidov-Universität Jaroslavl .....                                  | 184        |
| <i>N.A.Rusina</i> . Rolle des Lehrstuhlleiters in der Sicherung<br>der Unterrichtsqualität in der Hochschule .....  | 188        |
| <i>I.M.Agibova</i> . System der Qualität der Ausbildung der Fachleute<br>in der Fakultät für Physik und Mathematik<br>der Staatlichen Universität Stawropol .....                       | 191        |

|   |     |
|---|-----|
| <i>I.J.Shustrova</i> . Exkursion als Optimierungsmittel der Lerntätigkeit der Studenten im Fach Muzeologie .....  | 195 |
| <i>A.N.Shchapov, N.A.Rusina, J.P.Trohanov</i> . Informationstechnologien als Mittel der Qualitätsverwaltung der Bildung.....                                      | 201 |
| <i>S.I.Lubaja, J.A.Bezgina, A.B. Schkolnikov</i> . Optimierung des Unterrichtsprozesses in der Fachausbildung der Studenten der oberen Semester .....             | 203 |
| <i>G.V.Kondakova</i> . Unterricht im Fach "Bioindikation" in der Ausbildung der Fachleute für Ökologie .....  | 206 |
| <i>O.A.Botjazhova</i> . Einige Besonderheiten und Wege der Optimierung der Lehrerausbildung in einer nicht pädagogischen Hochschule.....                          | 208 |
| <i>N.I.Petrow</i> . Hauptetappen der Lösung der Unterrichtsaufgaben.....  | 211 |
| <i>I.A.Komissarova</i> . Über die Arbeitserfahrung des Gebietszentrums für Kinder- und Jugendtourismus Iwanowo und Exkursionen mit Studenten der Hochschulen..... | 215 |
| <i>I.J.Tarhanova</i> . Modultechnologien als Mittel der Optimierung der Lerntätigkeit der Studenten .....   | 218 |
| <i>A.M.Sokolova, L.D.Rudenko</i> . Rangordnungssystem als ein neues Kriterium der Einschätzung der Qualität der Hochschulbildung Russlands.....                   | 220 |
| <i>I.G.Shachova</i> . Über die Optimierung der Ausbildung in den Fächern Zeichnen und Graphik .....   | 224 |
| <i>W.P.Semernoi</i> . Aufsatz zu einem Thema in Hydrologie als Form der Kontrolle der Kenntnisse der Studenten .....  | 227 |
| <i>L.M. Archipowa</i> . Projekt- und Forschungstätigkeit der Studenten als Mittel der Ausbildung im Fach Geshichte .....  | 230 |

## Пленарное заседание

### **Moderne Hochschule: das interdisziplinäre Herangehen an Probleme der Ausbildung. Perspektiven der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik**

*W.-D. Webler*  
*Universität Bielefeld (BRD)*

1. Titel

2. Merkmale der modernen Hochschule?

Vorbereiten auf moderne Gesellschaft

Vorbereiten in einem modernen Prozess des Lehrens und Lernens

3. Einstellungen, Werthaltungen und Fähigkeiten der Arbeitskräfte und Bürger einer demokratischen, sozialen, in ihrer Wirtschaftsform marktorientierten Gesellschaft:

(Beispiele)

- Initiative ergreifen
- aktiv Informationen beschaffen
- urteilsfähig sein
- selbstverantwortlich sein
- Selbstvertrauen haben
- soziale Verantwortung empfinden
- kritikfähig sein
- kreativ sein
- neugierig, lernbereit sein
- interkulturell kompetent sein
- zuverlässig sein
- der Gerechtigkeit verpflichtet sein
- beobachten können
- Probleme erkennen können.

Zahlreiche spezifische Arbeitstechniken kommen hinzu (Fertigkeiten).

4. Voraussetzung für den Erwerb vieler o.g. Fähigkeiten sind Übungsmöglichkeiten dafür im Studium, insbesondere Initiative, Selbstverantwortung, soziale Verantwortung, Urteilsfähigkeit, Kreativität

Subjekt/Objekt-Problem:

Studierende sollten als Subjekte, als aktiv Steuernde ihr Studium gestalten – nicht als passive Objekte einer Bildungsbürokratie durch das Studium geschoben werden

5. Je mehr Vorschriften, desto weniger eigene Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten.

Je weniger eigene Wahl, desto geringer die Urteilsfähigkeit, desto weniger geübt das eigene Verantwortungsgefühl der Studierenden

Liste der o.g. Fähigkeiten relativ leicht konsensfähig

Die Schlussfolgerungen daraus nicht ohne weiteres konsensfähig.

6. Auf dem Stand heutiger Lehr- und Lernforschung liegen Lösungen in 5 Richtungen:

- 1) Ein Lernen einführen, das auf Neugier basiert (eigene Fragen aufwirft, die dann aktiv befriedigt werden; nicht mit Ergebnissen ueberschütten: 1000 Antworten auf nie gestellte Fragen)
- 2) Nicht dem (Schein-)Naturgesetz folgen: erst Grundlagen – dann Anwendung (wenig Vorratslernen), sondern
- 3) Aktives, selbst organisiertes und –gesteuertes Lernen ermöglichen
- 4) Ganzheitliche Ansätze anbieten (Unterscheidung zwischen seriellen und holistischen Lernern beachten – 2/3 holistisch)
- 5) Die wunderbarste, motivierendste, erfolgreichste Lernstrategie nutzen, die die Hochschule hat: die Forschung selbst: entdeckendes, forschendes Lernen.

Ansatz nicht nur motivierend: er verleiht Flügel!

7. II. Steigerung der Qualität der Ausbildung durch interdisziplinäre Ansätze

Mitte des 18. Jh enzyklopaedischen Anspruch aufgegeben

(also Universalgelehrte zu sein: Albrecht von Haller 1752)

Forderung nach Spezialisierung, also Arbeitsteilung

Dadurch seit 19. Jh Abspaltung neuer eigener Disziplinen

Große Erfolge für die Forschung

Sehr hinderlich für die Lösung von Problemen des praktischen Lebens – also Handlungsfähigkeit

Spezialkenntnisse auswählen, zusammenführen und zur Problemlösung verwenden

8. Spezialisierung: Gravierende Folgen für die Ausbildung

Wissen nicht nur einer Disziplin, sondern mehrerer Disziplinen zu integrieren, um handeln zu können

Hier die Hochschulen noch nicht erfolgreich genug

9. Für Erwerb der Handlungsfähigkeit vor allem drei didaktische Ansätze:

- 1) Fallbezug (Case Studies)
- 2) Problembasiertes Lernen (PBL)
- 3) Das Studienprojekt.

10. Fallbezug besonders in Ökonomie, Jura und Medizin

Ausgangspunkt: Phänomen des realen Lebens z.B. bestimmte Situation eines Betriebes

Versicherungsfall: geborstenes Zahnrad

Juristischer Fall

Krankheitsfall.

Schritte: Beschreibung, Analyse, Lösung.

Literaturstudium dazu notwendig – Grundlagen

Ablauf des Fallansatzes bekannt – Tücke liegt in den Details des Einsatzes.

11. Problembezug ähnlich wie Fall.

Aber kein fertig formuliertes Problem – nicht berufliche Realität

Stattdessen diffuse Problemlage

- strukturieren
- analysieren
- Probleme entdecken, auswählen
- Problem lösen.
- Ergebnis in die Systematik der Bezugsfächer einordnen.
- Probleme oft umfangreicher und komplexer als im Fallansatz
- Dort bis 25 Fälle im Semester, hier eine bis mehrere Wochen Arbeit an einem Problem

Ansatz PBL sehr erfolgreich; immer mehr Studiengänge werden umgestellt.

12. Das Studienprojekt: Größeres Vorhaben, oft 2 bis 3 Semester

- alle typischen Arbeitsschritte im Ablauf

Beispiele

- Entwicklung eines Kinderbuches bis zur Druckvorlage
- Analyse von Grundwasserproblemen in Jaroslawl
- Analyse des regionalen Arbeitsmarktes
- Anspruchsvolles Ausstellungsprojekt, usw.

Grundlagen werden vorausgesetzt; fehlende Grundlagen werden nicht auf Vorrat vorweg erworben, sondern aus Anlass des Projekts, in dessen Verlauf.

Prinzip: Erst Neugierde, dann Studium!

13. III. Perspektive der deutsch-russischen Zusammenarbeit im Bereich der Hochschuldidaktik

1) Forschung

- Vergleichende Projekte zu Lehre und Lernen an Hochschulen
- Lokal bezogene Forschung (Institutional Research, Monitoring)
- Übergangsforschung Schule/Hochschule
- Eignung für den Lehrerberuf? Aufnahmeprüfungen und Tests
- Kompetenzerwerb im Studium
- Telekommunikative Mittel im Studium
- Forschung über die Wirksamkeit der Weiterbildung

14. 2) Curriculum zum Erwerb professioneller Fähigkeiten als Hochschullehrer

Teil I: Erwerb der Lehrkompetenz

- 3) Module
- je 3 Werkstattseminare plus experimentelle Lehrpraxis
- Gesamtumfang 200-240 Std. Veranstaltungen (Module 80/60/60 Std.)
- Bei 5 Jahren Dauer 2 Seminare pro Jahr oder schneller
- Gesamtzertifikat

15. Teil II: Erwerb des Hochschulmanagements

- Bildungssystem im int. Vergleich, Hochschule/Staat, Hochschule/Gesellschaft
- Selbstmanagement/Zeitmanagement
- Indiv. Forschung
- Teamforschung, Projektmanagement
- Management der eigenen Lehraufgaben und ganzer Studiengänge
- Personalmanagement
- Drittmittelacquisition
- Sitzungs- und Verwaltungsmanagement
- Haushaltsmanagement
- Qualitätsmanagement
- Organisation des Wandels (Change Management)
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

## 16. Entwicklung neuer Didaktiken

- Labordidaktik
- Sprachdidaktik
- Textdidaktik
- Medizindidaktik
- Technikdidaktik

## 17. 4) Praktische Kooperation

- September 2004 Modul 2 für Multiplikatoren
- Bausteine 1-3 des Moduls 1 für neue Lehrende
- März 2005 Modul 3 für Multiplikatoren
- Danach Angebot der Bausteine 4-6 (Modul 2) für Absolventen der Sommerakademien (evtl. September 2005 als Sommerakademie).

## 18. Abschluss

Am Anfang Frage nach den Merkmalen einer modernen Hochschule Bzw. Danach, wie sie möglichst effektiv und zeitgemäß auf die moderne Gesellschaft vorbereitet.

Lehr-/Lernforschung und Hochschuldidaktik haben gute Lösungskonzepte gefunden.

Um sie bekanntzumachen, ihre Einführung zu begleiten und zu unterstützen, wurde das Zentrum gegründet.

## **Современная высшая школа: междисциплинарный подход к проблемам обучения. Перспективы российско-германского сотрудничества в области дидактики высшей школы** (краткие тезисы)

*В.-Д. Веблер*  
*университет г. Билефельда ФРГ*  
*(перевод с нем. И.Н. Мирославской)*

### 1. Признаки современного вуза.

Подготовка к задачам современного общества.

Подготовка в рамках современного процесса преподавания и обучения.

2. Позиция, ценности и способности рабочей силы и граждан демократического, социального общества с рыночной экономической системой (Примеры)

- Брать на себя инициативу
- Активно добывать информацию
- Быть компетентным
- Уметь самому нести ответственность
- Иметь уверенность в себе
- Чувствовать социальную ответственность
- Быть способным к критике
- Быть творческим
- Быть любознательным, готовым учиться
- Быть компетентным в межкультурном плане
- Быть надежным
- Защищать справедливость
- Уметь наблюдать
- Уметь понимать проблемы.

К этому добавляются многочисленные специфические техники работы (навыки).

3. Предпосылкой для приобретения многих вышеназванных способностей является возможность упражнения в процессе учебы.

В особенности - это инициатива, умение брать на себя ответственность, социальная ответственность, компетентность, творческий подход

Проблема субъекта / объекта:

Студенты должны быть субъектами, активно управляющими своей учебой – а не проходить обучение как пассивные объекты образовательного процесса

4. Чем больше инструкций, тем меньше возможностей собственного выбора и принятия решения. Чем меньше собственный выбор, тем меньше компетентность, тем меньше тренируется чувство собственной ответственности студентов.

В отношении списка вышеназванных способностей достаточно легко прийти к согласию. Но в отношении результатов обучения не сразу можно получить требуемый результат.

5. На сегодняшнем уровне исследования процесса преподавания и обучения проводятся в 5 направлениях:

1. Ввести обучение, которое основывается на любопытстве (ставить собственные вопросы, на которые затем актив-

но ищется ответ; не засыпать результатами: 1 000 ответов на никогда не поставленные вопросы).

2. Не следовать (мнимому) закону природы: сначала основы – затем применение (меньше учения про запас).
3. Дать возможность активного, самостоятельно организованного и управляемого обучения.
4. Предлагать целостные подходы (учитывать различие между серийно и холистическими обучающимися – 2/3 обучающихся - холистические).
5. Использовать самую чудесную, мотивирующую, самую успешную учебную стратегию, которую имеет вуз: сами исследования: открывающее, исследовательское обучение.

Такой подход не только мотивирует: он дает крылья!

6. Повышение качества образования с помощью междисциплинарного подхода.

В середине XVIII в. отказались от энциклопедических притязаний (то есть быть универсальным ученым: Альбрехт фон Халлер в 1752 г.).

Требование специализации (то есть разделение труда).

Вследствие этого с XIX в. отделение новых специальных дисциплин.

Выбирать специальные знания, объединять и использовать для решения проблем (то есть способности к действиям).

7. Специализация: отягчающие последствия для образования.

Интегрировать знание не только одной дисциплины, а нескольких дисциплин, чтобы иметь возможность действовать.

Здесь вузы еще недостаточно успешны.

8. Реализация инновационных технологий в обучении предполагает прежде всего 3 дидактических подхода:

1. Обучение на основе конкретного случая (Case Studies).
2. Проблемно-ориентированное обучение (PBL).
3. Учебный проект.

9. Обучение на основе конкретного случая наиболее применимо в экономике, юриспруденции и медицине. Задача исследования: явление реальной жизни, например, определенная ситуация на предприятии.

Страховой случай: треснувшая шестерня.

Юридический случай.

Случай заболевания.

Шаги: описание, анализ, решение.

Для этого необходимо изучение литературы – теоретические основы.

Ход обучения на основе конкретного случая известен – проблемы заключаются в деталях применения.

10. Проблемное обучение похоже на обучение на основе конкретного случая.

Но нет готовой формулировки проблемы (то есть проблема не соответствует профессиональной реальности).

Вместо этого необходимо исследовать проблему:

- структурировать
- анализировать
- определить, выбрать составляющие проблемы
- решить проблему в целом
- включить результат в систематику соответствующих пред-метов
- проблемы часто более обширные и комплексные, чем отдельный случай.
- там до 25 «конкретных случаев» в семестре, здесь работа над проблемой в течение одной или нескольких недель.

Проблемно-ориентированное обучение очень успешно; все больше учебных программ перестраивается.

11. Учебный проект: большой проект, 2 - 3 семестра

- последовательность типичных рабочих шагов

Примеры:

- разработка детской книги вплоть до макета для печати
- анализ проблем грунтовых вод в Ярославле
- анализ регионального рынка рабочей силы
- серьезный выставочный проект, и т.д.

Наличие теоретических основ предполагается; недостающая теория приобретается не заранее про запас, а в связи с проектом, в ходе работы над ним.

Принцип: сначала любопытство, затем изучение!

12. I) Перспективы немецко-российского сотрудничества в области дидактики высшей школы.

Направления исследований:

- проекты сопоставительного исследования преподавания и обучения в вузе
- исследования на местном материале (Institutional Research, мониторинг)
- исследования перехода из школы в вуз
- пригодность к профессии учителя. Вступительные экзамены и тесты
- приобретение компетенции в процессе учебы
- телекоммуникационные средства в обучении
- исследование эффективности повышения квалификации

### 13. Учебный план для приобретения профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.

#### Часть I: приобретение преподавательской компетенции

- 3 модуля
- по 3 семинара-мастерских плюс экспериментальная учебная практика
- общий объем занятий 200-240 часов (модули 80/60/60 часов)
- при продолжительности 5 лет по 2 семинара в год или быстрее
- общий сертификат

#### 14. Часть II: изучение менеджмента высшей школы

- система образования в международном сравнении, вуз / государство, вуз / общество
- менеджмент собственной работы / менеджмент времени
- индивидуальные исследования
- групповые исследования, проектный менеджмент
- менеджмент собственных преподавательских задач и целых учебных программ
- работа с кадрами
- привлечение дополнительных средств
- менеджмент заседания и управления
- менеджмент бюджета
- управление качеством
- перестройка (Change Management)
- содействие подрастающему поколению

#### 15. 2) Развитие новых областей дидактики

- дидактика работы в лаборатории
- дидактика обучения языку

- дидактика текста
- дидактика медицины
- дидактика техники

#### 16. 3) Практическая кооперация

- сентябрь 2004 г. освоение модуля II (для мультимпликаторов)
- элементы 1-3 модуля I (для новых обучающихся)
- март 2005 г. - модуль III (для мультимпликаторов)
- после этого предложение элементов 4-6 (модуль II) для выпускников летних академий (возможно, сентябрь 2005 как летняя академия).

#### 17. Заключение.

В начале вопрос о признаках современного вуза или о том, как он более эффективно и в духе времени может готовить к жизни в современном обществе.

Исследования по дидактике высшей школы нашли свое отражение в новых образовательных концепциях.

Для того, чтобы познакомить преподавателей вузов с новациями за рубежом, способствовать их внедрению в учебный процесс и поддерживать их, и был основан в Ярославле Центр преподавания и обучения в вузе. Итак: давайте возьмемся за дело!

### **Фундаментальные исследования проблем высшего профессионального образования и повышение квалификации преподавателей высшей школы в ЯГПУ**

*М.В. Новиков*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

В Ярославском государственном педагогическом университете в течение последних восьми лет проводятся фундаментальные исследования в рамках тематического плана министерства образования РФ по проблемам подготовки учителя математики, физики, истории и естественно-научных дисциплин. Возглавляет эту работу действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор

В.Д. Шадриков. Подготовлены коллективные монографии и учебные пособия, посвященные содержанию и технологиям подготовки учителя в педагогическом вузе. Результаты исследований внедряются в практику работы педуниверситета, в русле тематики исследований на базе ЯГПУ проводятся ежегодные научно-методические конференции всероссийского уровня. Впервые в истории не столичным, а провинциальным вузом, каким является Ярославский педагогический, разработан экспериментальный учебный план и проект стандарта высшего педагогического образования по подготовке учителя математики.

В нашем педагогическом университете ведется подготовка кадров высшей квалификации по педагогическим направлениям. Так, в последние годы были открыты новые специальности в аспирантуре по теории и методике обучения и воспитания (математика, физика, информатика, химия, история, иностранные языки, русский язык и литература). Работают диссертационные советы по данным направлениям, есть одна универсальная специальность («теория и методика профессионального образования») в докторском диссертационном совете по педагогическим дисциплинам. Эти педагогические направления для нашего вуза являются традиционными, и мы в них будем продолжать работать в будущем.

На данной конференции, посвященной проблемам преподавания и обучения в вузе, вместе с традиционной представлена имеющая право на существование и иная точка зрения на подготовку и переподготовку кадров для высшей школы. В основе ее лежит междисциплинарный подход. Предлагаемые теория и методика работы преподавателя в вузе, можно сказать, являются универсальными и могут быть пригодными как для преподавателей физики и математики, так и для филологов и для историков. Вместе с тем, все семинары, которые были организованы их автором, профессором В.-Д. Веблером, в течение прошедших пяти лет, предполагали строгий отбор кандидатов для участия. Один из основных принципов формирования группы участников – присутствие преподавателей самых разных предметов – неукоснительно соблюдался.

Практический опыт междисциплинарных семинаров по дидактике высшей школы с успехом осваивают преподаватели наших ярославских вузов, используя элементы предлагаемых педагогических технологий в своей каждодневной работе со студентами.

### **Междисциплинарный центр преподавания и обучения в вузе: история, проблемы становления и развития**

*И.А. Иродова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

В этом году Дом российско-германской дружбы в г. Ярославле отмечает свой десятилетний юбилей; первые проекты и сотрудничество ярославских вузов с Билефельдским университетом (ФРГ) тоже существуют с 1994 г.

Соглашение о сотрудничестве между Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского и университетом г. Билефельда было заключено в 1998 г., а в 1999 году доктор В.-Д. Веблер при финансовой поддержке научного центра «Восток-Запад» (ФРГ) впервые приехал в г. Ярославль для организации семинаров с преподавателями ярославских вузов по дидактике высшей школы.

В 2001 г. было подписано соглашение о создании в г. Ярославле Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе (МЦПОВ) при Ярославском госпедуниверситете по образцу Междисциплинарного центра дидактики высшей школы (МЦДВШ) в г. Билефельде. Таким образом, Междисциплинарный центр преподавания и обучения в вузе (МЦПОВ) в г. Ярославле является «дочерним образованием» Междисциплинарного центра дидактики высшей школы (МЦДВШ) г. Билефельда.

При встрече ректоров и представителей ярославских вузов: В.В. Афанасьева (ЯГПУ), В.С. Иванова (МУБиНТ), И.М. Лоханиной (ЯрГУ), Ю.А. Москвичева (ЯГТУ), Ю.В. Новикова (ЯГМА) с ректором Билефельдского университета Д. Тиммерманом в апреле 2002 г. в г. Билефельде между ними

было подписано соглашение о создании межвузовского Междисциплинарного центра преподавания и обучения.

Первым организатором работы центра в Ярославле стал руководитель Междисциплинарного центра дидактики высшей школы (Билефельд) доктор В.-Д. Веблер, большой вклад в организацию Междисциплинарного центра преподавания и обучения в вузе (МЦПОВ) внес проректор по НИР ЯГПУ (Ярославль) профессор М.В. Новиков. Первым исполнительным директором МЦПОВ (2001-2003 гг.) стал профессор А.В. Ястребов (ЯГПУ).

Программа Билефельдского центра (МЦДВШ) направлена на обучение и повышение квалификации преподавателей высшей школы в российских вузах, а также на систематическое информирование о новациях в образовании за рубежом. С этой целью с 1999 г. по 2003 г. на базе ЯГПУ были проведены летние академии для преподавателей вузов Ярославля.

Программа летних академий в Ярославле (72 часа) включала 3 двухдневных семинара:

1. Мотивирующее преподавание и обучение в вузах.
2. Планирование и формы учебной работы.
3. Многообразие методов при проведении лекций и семинаров

В ходе семинаров его участники обучались навыкам внедрения современных педагогических технологий в учебный процесс, готовились к использованию нового опыта на своих будущих занятиях. Всего в 1999-2003 гг. в семинарах приняло участие 94 преподавателя из различных вузов Ярославля.

Среди участников летних академий были ведущие преподаватели, доктора и профессора, руководители кафедр и факультетов (рис. 1-3).

Второй этап обучения – зимние академии в Германии. Дальнейшее совершенствование методики предполагает участие в организации и проведении новых летних академий в качестве комодераторов и модераторов. В конце обучения выдается сертификат, дающий право самостоятельно проводить мероприятия по повышению квалификации в области дидактики высшей школы в соответствии с билефельдской концепцией проведения практических семинаров по дидактике высшей школы.

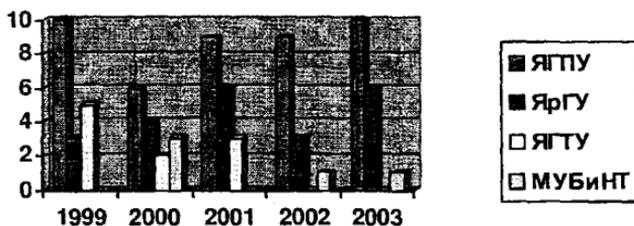


Рис. 1. Гистограмма участия преподавателей Ярославских вузов в семинарах летних академий 1999-2003 гг. (всего – 26 человек)

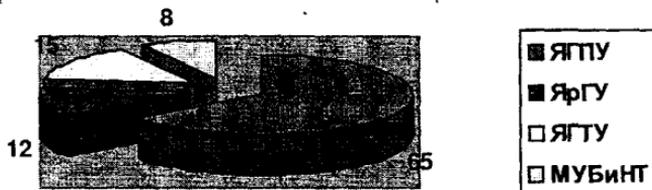


Рис. 2. Гистограмма участия административных работников вузов в семинарах летних академий 1999-2003 гг. (всего – 26 человек)

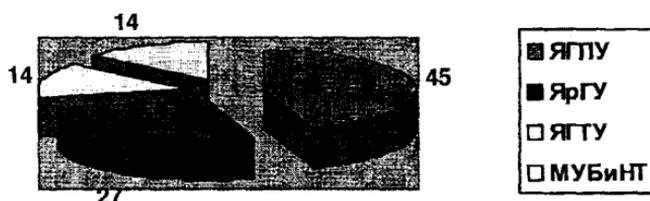


Рис. 3. Гистограмма участия докторов наук и профессоров ярославских вузов в семинарах летних академий 1999-2003 гг. (всего – 20 человек)



Рис. 4. Гистограмма участия преподавателей Ярославских вузов в зимних академиях 1999-2004 гг.

Всего в 1999-2004 гг. в зимних академиях при Билефельдском университете приняли участие 20 человек – представители разных вузов Ярославля (рис. 4). Так, участниками зимней академии в 1999/2000 учебном году были: профессор ЯГПУ С.А. Бабуркин, ст. преподаватель ЯГТУ Г.Ф. Волкова, зав. кафедрой ЯГПУ О.А. Есенина и И.А. Иродова, доценты ЯГПУ И.В. Козина и А.В. Ястребов.

В зимней академии 2000/2001 учебного года участвовали: профессора ЯрГУ М.М. Кашапов и М.В. Ястребов, профессор ЯГПУ А.С. Ходнев, доцент ЯрГУ И.Ю. Шустрова и зав кафедрой МУБиНТ С.Ю. Потапова.

В третьей зимней академии 2001/2002 учебного года участвовали представители ЯГПУ: доценты Пайков Н.Н. и Чернявская А.П., преподаватели Ефимова М.В. и Воробьева Н.Н. , а также зав. кафедрой ЯГТУ Разумов Д.С.

Участниками четвертой зимней академии 2003/2004 учебного года стали представители ЯрГУ: профессор Л.С. Казарин, доценты О.В. Бабаназарова и И.П. Комарова, – и представители МУБиНТ: директор института лингвистики С.Ю. Потапова и доцент В.Н. Степанов.

Согласно уставу Центра его руководящие органы избираются на общем собрании МЦПОВ. В настоящее время работу Центра организуют два исполнительных директора: профессор В.-Д. Веблер (научное руководство) и профессор И.А. Иродова (текущие дела), а также председатели комиссий: по исследованиям и разработкам – профессор М.М. Кашапов и по образованию и повышению квалификации в области дидактики высшей школы – доцент И.Ю. Шустрова.

Памятным событием для Центра было присвоение звания Почетного профессора ЯГПУ доктору В.-Д. Веблеру в канун 95-летнего юбилея Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Основные направления исследований, проводимых Центром:

1. Междисциплинарные подходы в решении проблем обучения в вузе.
2. Проблемы учебной мотивации студентов.

3. Оптимизация учебной деятельности студентов.
4. Управление качеством вузовского образования.
5. Новые информационные технологии в высшей школе
6. Стратегии планирования педагогической деятельности преподавателя в вузе.
7. Компетентность преподавателя высшей школы.
8. Активные методы обучения в современной высшей школе.

За время работы Центра были организованы:

- международный семинар «Применение междисциплинарного подхода к преподаванию специальных дисциплин» (ЯГПУ, 2002);
- межвузовская секция «Технология преподавания в высшей школе: междисциплинарный подход» (Чтения Ушинского, ЯГПУ, 2002). Материалы выступлений опубликованы;
- данная международная научно-методическая конференция «Высшая школа на современном этапе: преподавание и обучение», посвященная пятилетнему юбилею российско-германского сотрудничества в области дидактики высшей школы (25-28 мая 2004 г.);
- семинары для аспирантов и молодых преподавателей ЯГПУ (декабрь-май 2003/2004 учебного года).

К настоящему времени сертификаты о повышении квалификации по дидактике высшей школы получили 104 преподавателя. Среди них представители разных специальностей:

Преподаватели истории – 16 чел.

Преподаватели иностранных языков – 16 чел.

Психологи- 13 чел.

Филологи- 12 чел.

Педагоги – 11 чел.

Биологи и географы – 10 чел.

Математики и информатики – 9 чел.

Экономисты – 6 чел.

Инженерные специальности и архитекторы – 6 чел.

Физики – 4 чел.

Спортивные дисциплины – 1 чел.

## **Interdisziplinäres Zentrum für Lehre und Lernen an Hochschulen: Geschichte, Probleme des Entstehens und der Entwicklung**

*I.A.Irodova*

*Pädagogische Universität, Jaroslavl*

Die ersten Projekte der Zusammenarbeit der Jaroslavler Hochschulen mit der Universität Bielefeld gibt es seit 1994. Der Vertrag über die Zusammenarbeit zwischen der Staatlichen Pädagogischen Uschinski-Universität und der Universität Bielefeld wurde 1998 geschlossen.

2001 wurde der Vertrag über die Gründung des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen (IZLL) auf der Basis der Pädagogischen Universität Jaroslavl nach dem Muster des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) Bielefeld unterzeichnet (der Leiter des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik ist Professor W.-D. Webler).

Den Vertrag über die Gründung des Zentrums haben die Rektoren der Jaroslavler Hochschulen W.W. Afanasjev, V.S. Ivanov, Ju.A. Moskvitshev, Ju.V. Novikov und der Rektor der Universität Bielefeld D. Timmermann unterzeichnet (2002). Einen großen Beitrag zur Organisation des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen in Jaroslavl hat der Propektor für Wissenschaft und internationale Zusammenarbeit der Pädagogischen Universität Professor M.V. Novikov geleistet.

Das Programm des Zentrums ist auf die Aus- und Weiterbildung der Hochschullehrer an russischen Hochschulen sowie systematische Informationen über neue Entwicklungen der Bildung im Ausland gerichtet. Zu diesem Ziel wurden von 1999 bis 2003 Sommerakademien (94 Teilnehmer) auf der Basis der Pädagogischen Universität durchgeführt. Das Programm der Sommerakademien in Jaroslavl schließt drei Seminare ein:

1. Motivierendes Lehren und Lernen an Hochschulen.
2. Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen.
3. Didaktik großer Lehrveranstaltungen.

Im Laufe des Seminars (72 Stunden) bekommen seine Teilnehmer die Fertigkeiten der Einführung moderner pädagogischer Technologien in den Unterrichtsprozess, bereiten sich darauf vor, neue Erfahrungen in ihrem künftigen Unterricht zu benutzen.

Die Teilnehmer der Sommerakademien, die für die Rolle der Moderatoren ausgewählt wurden, konnten die Ausbildung in der Winterakademie in Bielefeld fortsetzen.

Teilnehmer der Winterakademie 1999/2000 waren A.V. Jastrebov, O.A. Jessenina, I.A. Irodova, S.A. Baburkin, I.V. Kosina (Pädagogische Universität) und G.F. Volkova (Technische Universität).

Teilnehmer der Winterakademie 2000/2001 waren S.M. Kaschapov, M.V. Jastrebov, I.Ju. Schustrova (Demidow-Universität), S.Ju. Potapova (IUBINT), A.S. Chodnev (Pädagogische Universität).

Teilnehmer der Winterakademie 2002/2003 waren N.N. Paikov, N.N. Vorobjeva, A.P. Tschernjavskaja, M.V. Jefimova (Pädagogische Universität), D.S. Rasumov, A.V. Kolzova (Technische Universität).

Teilnehmer der Winterakademie 2003/2004 waren V.N. Stepanov, S.Ju. Potapova (IUBINT), O.V. Babanazapova, I.P. Komarova, L.S. Kazarin (Demidow-Universität).

Für die weitere Vervollkommnung der Methodik wird die Teilnahme an der Organisation und Durchführung neuer Sommerakademien als Komoderatoren und Moderatoren vorgesehen. Am Ende der Ausbildung werden Zertifikate ausgestellt, die das Recht geben, selbständig Veranstaltungen zur Weiterbildung im Bereich der Hochschuldidaktik entsprechend dem Bielefelder Konzept durchzuführen.

Das 2001 in Jaroslavl gegründete Interdisziplinäre Zentrum für Lehre und Lernen an Hochschulen ist die „Tochtergründung“ des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) Bielefeld. Der erste Exekutivdirektor des IZLL (2001-2003) war Professor Jastrebov (Pädagogische Universität). In dieser Periode wurden organisiert:

- das internationale Seminar «Anwendung des neuen interdisziplinären Zugangs im Unterricht in Fachdisziplinen»;

- die Sektion «Unterrichtstechnologie an der Hochschule: der interdisziplinäre Zugang» (Ushinski-Konferenz, Pädagogische Universität 2002) mit Teilnehmern aus verschiedenen Hochschulen. Die Thesen der Vorträge wurden veröffentlicht.

Teilnehmer des Seminars waren Vertreter der Hochschulen der Stadt Jaroslavl und der Universität Bielefeld.

2003 wurden in der Vollversammlung des IZLL für die nächsten zwei Jahre gewählt:

- der wissenschaftliche Leiter des IZLL - Professor W.-D. Webler (der Leiter des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik);
- Geschäftsführerin des Zentrums - Professor I.A. Irodova (Pädagogische Universität);
- Kommissionsvorsitzende:  
für Forschung und Entwicklung – Professor S.M.Kaschapov (Demidov-Universität  
für Aus- und Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik -  
Dozentin I.Ju. Schustrova (Demidov-Universität).

Die nächsten Pläne des Zentrums schließen die Arbeit in einigen Richtungen ein:

- interdisziplinärer Zugang zur Lösung der Probleme der Hochschulbildung;
- Probleme der Motivation der Studenten;
- Optimierung der Lerntätigkeit der Studenten;
- Qualitätsmanagement der Hochschulbildung;
- neue Informationstechnologien in der Hochschule;
- Strategien der Planung der pädagogischen Tätigkeit des Hochschullehrers;
- Sachkenntnisse der Hochschullehrer;
- aktive Unterrichtsmethoden in der modernen Hochschule.

## Обучение для будущего: программа Intel в подготовке преподавателей высшей школы

*А.К. Кувакин, С.И. Мамонтов*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

...Чудеса творят не  
компьютеры, а учителя.  
Craig Barrett,  
генеральный директор Intel

Всемирная благотворительная программа Intel «Обучение для будущего» предусматривает обучение школьных учителей, студентов и преподавателей педагогических вузов методам применения компьютерных технологий в учебном процессе ради повышения качества преподавания и успеваемости учащихся. Сорокачасовой курс практического обучения применению компьютерной техники адаптирован к реалиям и нуждам различных стран и регионов.

Ярославский государственный педагогический университет стал одним из 20 педагогических вузов России, где в 2003 году открыты учебные центры в рамках всемирной благотворительной программы Intel «Обучение для будущего». В рамках программы в ЯГПУ обучено 500 студентов, преподавателей, учителей школ и методистов Института развития образования г. Ярославля.

Учебный план, действующий в рамках инициативы, предусматривает разработку преподавателями учебных проектов, презентаций и проектирование web-страниц. Участники программы приобретают навыки использования базовых информационных технологий в своей повседневной деятельности и смогут в дальнейшем передавать полученные знания и навыки ученикам и коллегам.

Программа Intel не является простыми компьютерными курсами, а содержит значимую психолого-педагогическую составляющую, которая ориентирует на:

- перенос акцента с «усвоения» знаний на формирование ключевых компетентностей (целостно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личного совершенствования);
- ознакомление с возможностями личностно-ориентированного обучения;
- освоение проектно-исследовательского метода обучения;
- приобретение навыков использования информационных технологий в преподавании различных дисциплин.

Участие преподавателей педагогических вузов в данной программе является одним из факторов изменения роли информационных телекоммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Желаемые параметры применения ИКТ в учебном процессе определяются:

- использованием для поддержки изучения предметных дисциплин, а не только специализированных курсов;
- применением проектного метода обучения наряду с классическими дисциплинарными методами;
- совместной работой преподавателей различных дисциплин с различными научными интересами;
- самостоятельным созданием дидактических и методических материалов;
- использованием ИКТ для активизации познавательной деятельности.

В процессе реализации программы в ЯГПУ тьюторы столкнулись с рядом проблем, определяемых:

- сложностью адекватного представления предметной области обучаемого;
- необходимостью использования школьных учебных стандартов при планировании учебно-методического проекта;
- непривычностью форм групповой работы;
- различным уровнем владения основами компьютерной грамотности;
- спецификой работы в смешанных группах.

Тем не менее, особенностями участия преподавателей ЯГПУ как слушателей программы, в отличие от других категорий слушателей, являлись:

- ориентация на использование материалов в реальной педагогической деятельности;
- попытка создания «сложных» учебно-методических проектов (ролевые, исследовательские, практико-ориентированные);
- понимание моделей личностно-ориентированного подхода не как самоцели, а как средства достижения собственного педагогического успеха.

Организаторы обучения в ЯГПУ видят наиболее значимые результаты участия наших преподавателей в программе:

- внедрение элементов учебно-исследовательской деятельности в преподавании ряда дисциплин;
- перенос акцентов с репродуктивных способов обучения на продуктивные;
- расширение области использования ИКТ в учебном процессе.

Компьютерные технологии как неотъемлемая часть современной жизни воспринимаются уже не как техническое чудо или панацея от всех бед, а как рядовой инструмент достижения профессионального успеха. К сожалению, само наличие компьютера в учебном процессе не приводит к значимому результату. Только использование различных методов обучения, например, проектного, становится реальной необходимостью для эффективного использования ИКТ:

- активное «извлечение уроков», основанное на самостоятельной творческой работе;
- получение информации различными способами на основе мультимедиа-технологий;
- коллективная работа участников над общей поставленной проблемой с привлечением телекоммуникационных средств;
- выработка критического мышления в отношении достигнутого результата.

## **Секция 1. Новые информационные технологии в контексте междисциплинарных подходов при решении проблем обучения в вузе**

### **Использование компьютерного моделирования в преподавании органической химии**

*В.Ю. Орлов, А.Д. Котов*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Вопросы компьютерного обеспечения курсов химической, экологической и биологической направленности в различных формах (в том числе и открытом, реализуемом в режиме удаленного доступа) образования являются весьма непростыми. Значительная часть дисциплин указанных курсов связана с приобретением практических навыков химического и биологического экспериментов (например, проведение химических процессов, количественный химический анализ, обработка химических и биологических проб и др.). По-видимому, значительная часть экспериментальных разделов химии и биологии не могут быть представлены в электронной среде, хотя и существуют подходы, связанные с виртуальным практикумом.

Поэтому применение компьютерных технологий для осуществления учебного процесса наиболее эффективно при электронном представлении теоретических вопросов и некоторых экспериментальных проблем в виде имитационного (виртуального) практикума.

Существенного повышения эффективности преподавания естественно-научных дисциплин следует ожидать от использования компьютерных моделей с визуализацией получаемых результатов. Подобный подход позволяет совмещать интерактивность применяемых учебных средств с поливариантностью их использования и множественностью получаемых результатов при высокой наглядности последних.

Рассмотрим особенности применения компьютерного моделирования в курсе органической химии, являющейся одной из фундаментальных наук, без освоения которой невозможна под-

готовка высококвалифицированных специалистов по таким направлениям, как биология, медицина, экология и др.

Одной из основных проблем органической химии на протяжении уже более века является установление взаимосвязи между строением и свойствами органических молекул, поэтому формирование у студентов четкого представления о том, что кроется за термином “строение” того или иного соединения – одна из важнейших задач при изучении органической химии. Для решения последней важнейшим инструментом является компьютерное моделирование.

Компьютерное моделирование химического эксперимента оказывается незаменимым при изучении процессов, непосредственное наблюдение за которыми нереально либо затруднено. В частности, полезно привлекать модельные представления при рассмотрении медленно протекающих процессов и для реакций, идущих со скоростью взрыва. Визуализация модельных данных позволяет обучаемому сконцентрировать своё внимание на основных особенностях рассматриваемых процессов, отвлечься от несущественных и второстепенных признаков, заглянуть внутрь реакционной системы, сканировать происходящее в ней в любом желаемом темпе или ритме. В этом несомненное дидактическое преимущество имитационных моделей химических реакций перед их видеозаписями.

Кроме того, модельные представления в химическом образовании позволяют раскрыть суть, механизм процесса, как на уровне всей химической системы, так и на уровне электронных представлений с позиций квантово-химической теории. На настоящее время существует целый ряд неэмпирических и полумэмпирических квантово-химических методов расчета органических молекулярных и надмолекулярных объектов.

Современные доступные полумэмпирические методы расчета (AM1, PM3 и др.) позволяют каждому студенту осуществлять квантово-химическое моделирование достаточно сложных молекул на обычном персональном компьютере. Кроме того, эти методы оставляют возможность моделирования органических молекул в окружении молекул растворителя, т.е. с учетом эффекта сольватации. Существенный эффект в естественнонаучных дисциплинах следует ожидать от использования компью-

терных моделей с визуализацией получаемых результатов. Это позволяет совмещать интерактивность применяемых учебных средств с поливариантностью их использования и множественностью получаемых результатов при высокой наглядности последних.

Компьютерные визуализаторы данных квантово-химических расчетов помогают увидеть пространственное расположение атомов и групп атомов относительно друг друга. Особый интерес представляет рассмотрение конформационных состояний органических молекул (для циклогексана – ванна и кресло) и сравнение структурных и пространственных изомеров.

Использование компьютерного моделирования позволяет наглядно представить различие в строении для оптических изомеров (энантиомеров и диастереомеров). Важность учета этих отличий в строении оптических форм особенно актуальна при изучении их взаимодействия с живыми объектами. Печальным примером недооценки этих влияний служит трагедия, разыгравшаяся в США в 70-е годы прошлого века с лекарственным препаратом “талидомид”.

Немаловажное значение в курсе органической химии имеет понимание механизмов реакций – последовательности элементарных актов, при которых происходят разрыв или образование химических связей. Статические модели на бумаге или классной доске далеко не всегда позволяют понять студентам особенности протекания тех или иных реакций, особенно роль катализаторов в этих процессах. Анимационные компьютерные рисунки протекания химических реакций между органическими молекулами позволяют наглядно и просто продемонстрировать эти особенности.

Компьютер является необходимым инструментом и в установлении корреляционных зависимостей между теоретическими и экспериментальными параметрами строения органических соединений и их химическими, физическими, фармацевтическими и др. свойствами (QSAR, QSAP). Наличие подходящих программных продуктов позволяет студентам построить одно- или многопараметровые уравнения без особых затрат времени. И основная задача студентов заключается в творческом поиске физического смысла для полученных моделей.

## Междисциплинарные подходы при изучении физики

*Г.П. Стародубцева, А.В. Школьников*

*Ставропольский государственный аграрный университет*

Занятия по физике являются важнейшим элементом в формировании специалистов. Поэтому понимание механизма активизации познавательного процесса студентов становится важнейшей задачей обучения в высшей школе. Этого можно достичь, установив взаимосвязь между профилем выбранной специальности и изучаемым предметом. Однако зарекомендовавшие себя и вновь открываемые специальности нуждаются в учебно-методических пособиях, адаптированных к особенностям программ аграрных специальностей, и не содержат последних научных разработок по физике. В нашем университете это исследовательские работы учебно-научной испытательной лаборатории (УНИЛ), оснащенной современным оборудованием и измерительными средствами, позволяющими обрабатывать семена электромагнитными полями, озоном и оценивать качества как семян, так и зерна. Полученные результаты включаются в методические пособия по физике в виде агрофизических описаний, которые устанавливают связь между физикой, биофизикой и агротехникой. Абстрактные разделы, связанные с электромагнитными полями, разрядами, становятся более близкими, понятными для будущих аграриев, когда они узнают о результатах воздействия различных физических факторов на посевные, урожайные качества семян сельскохозяйственных культур и адаптивные свойства растений из этих семян.

На базе лаборатории студенты готовят научные доклады которые имеют конкретную направленность – изучение роли различных физических воздействий на посевной материал разных сельскохозяйственных культур, качество и токсичности зерна, зависимость этих показателей от сроков и условий хранения. Работая над докладами, студенты убеждаются в том, что занятия физикой – это элемент познавательного процесса, объединяющий все предметы. Студенты, заинтересовавшиеся этими научными направлениями, имеют возможность выполнять кур

совые и дипломные работы на базе лаборатории, часто в творческом сотрудничестве с другими кафедрами. Студенты, проявившие склонность к научным исследованиям, поступают в аспирантуру, работают над диссертацией. Несколько преподавателей кафедры физики, кандидатов наук, прошли эти этапы и сейчас готовят себе смену в кружках агрофизической направленности.

Такое сочетание методического и научного обеспечения образовательного процесса позволяет стимулировать познавательную активность студентов, повышает мотивацию к обучению, улучшает уровень подготовки специалистов.

Другим направлением совершенствования методического обеспечения образовательного процесса является то, что определенная физическая тематика выдается студентам для самостоятельного изучения. Придание этому виду работы профессиональной направленности повышает интерес и к физике, и к будущей специальности. Это достигается работой над рефератами двойной направленности – физической и профессиональной. Например, студентам – технологам, изучающим физику на первом курсе, предлагаются темы рефератов «Законы гидравлики и их использование в машинах и аппаратах пищевых производств», «Деформации и их проявление в машинах и аппаратах пищевых производств» и другие темы, построенные по аналогичному принципу. Такая тематика воспринимается с интересом. Следует отметить, что литература по специальности, к которой отсылаются студенты, еще не изучалась ими по учебному плану, поэтому на первом этапе физические законы и теории изучаются неформально. Это необходимо для понимания их проявлений в технологических процессах. Конечно, студентам даются предварительные рекомендации по тематике рефератов, но основную работу по выявлению физической сущности технологических процессов студенты выполняют самостоятельно. Очевидно, с этим связаны и вопросы, для решения которых студенты обращаются к преподавателю, не дожидаясь времени, отведенного для консультаций.

Такие междисциплинарные подходы позволяют систематизировать самостоятельную работу студентов, устанавливать и

закреплять межпредметные связи, придавать академическим дисциплинам профессиональную направленность.

**Особенности междисциплинарного подхода  
при обучении студентов-экологов  
на примере курса «Экологическая эпидемиология»**

*Н.В. Шеховцова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Введение курса «Экологическая эпидемиология» в цикл общепрофессиональных дисциплин государственного образовательного стандарта по специальности 013100 «Экология» отражает процесс внедрения российской высшей школы в международное образовательное пространство.

Экологическая эпидемиология (environmental epidemiology) как самостоятельное научное направление начала развиваться в конце 70-х гг. XX века. Методология этой науки была разработана в таких странах, как Англия и США, население которых первым испытало на себе влияние техногенного загрязнения внешней среды от залповых выбросов и хронического воздействия. Именно в экономически развитых странах возникли первые вспышки массовых заболеваний, вызванных химическим загрязнением воздуха, воды и пищи. В России эти проблемы с особой остротой были осознаны по многим причинам после распада советского государства.

Экологическая эпидемиология сама по себе носит междисциплинарный характер, который имеет свои особенности в России. Эта новая наука возникла на стыке нескольких медицинских и экологических наук. Объектом ее исследования являются экологические заболевания природной (биогеохимические эндемии) и техногенной этиологии (в частности, профессиональные заболевания). Характер изучаемой заболеваемости объединяет экологическую эпидемиологию с традиционной медицинской наукой «социальная гигиена и организация здравоохранения», переименованной в 2000 г. в «здоровье населения и здравоохранение». Метод изучения причин и условий формирования заболеваемости – эпидемиологический. Мероприятия по

профилактике заболеваемости – природоохранные. Разработка профилактических мероприятий по предотвращению профессиональной заболеваемости – это сфера приложения сил гигиенистов, инженеров по охране труда и экологов. Специфической частью экологической эпидемиологии для специалистов-экологов являются идентификация опасности, оценка риска для здоровья населения от существующих техногенных факторов на уровне популяции и оценка эффективности природоохранных мероприятий, направленных на ослабление их воздействия. Определение приоритетных мероприятий, которые при минимальных капиталовложениях дают максимальные выгоды для здоровья населения, формулирование аргументов для людей, принимающих решения (ЛПР), и доведение проектов до их реализации есть специфическая сфера приложения сил специалистов - экологов.

Для того, чтобы реализовать эколого-эпидемиологическое исследование в полном объеме и довести его до практического результата, специалист-эколог должен владеть понятийным аппаратом таких наук, как классическая (инфекционная) эпидемиология, токсикология, гигиена, охрана труда, экономика и право. Он должен знать методы каждой науки, их применимость к решаемым задачам, а также иметь очень четкое представление об ограниченности применения каждого метода. Эколог должен иметь представление о том, каким образом возможные ошибки в сборе информации и экстраполяции результатов, полученных в экспериментах с животными, могут исказить принимаемые решения, повлечь необоснованные затраты на природоохранные мероприятия и дискредитировать экологию как науку.

Вышеописанные особенности дисциплины нашли отражение в учебном плане, который предусматривает преподавание экологической эпидемиологии на пятом курсе в качестве одной из последних общепрофессиональных дисциплин. Содержание практически всех дисциплин блока ОПД так или иначе приходится привлекать при рассмотрении проблем экологической эпидемиологии, но особенно тесно с экологической эпидемиологией увязаны «Экология человека», «Экологическая токсикология», «Техногенные системы и экологический риск», «Эколо-

гический мониторинг», «Экологическая экспертиза», «Радиационная экология» и «Геоинформационные системы».

Однако следует отметить, что комплексность предмета и отсутствие аналогичного экологической эпидемиологии единого направления в отечественной науке запутало самого законодателя [Программы дисциплин федерального компонента по специальности 013100 – Экология, 2000]. Во-первых, он ввел термин санитарная эпидемиология, который в медицинской литературе не употребляется. Во-вторых, в минимуме содержания дисциплины половина текста имеет отношение к эпидемиологии инфекционных заболеваний. В примерной же типовой программе [Румак, Поздняков, 2000] эти вопросы справедливо отсутствуют, поскольку основным вопросом дисциплины является оценка химического загрязнения окружающей человека среды на здоровье населения [Environmental epidemiology for chemists, 1992]. Тем не менее, эти разночтения позволяют администрации на местах отягощать преподавание предмета собственно экологической эпидемиологии другими дисциплинами, как, например, паразитология.

Таким образом, на основании всего вышесказанного следует признать экологическую эпидемиологию перспективной развивающейся дисциплиной. Для успешного внедрения ее в процесс обучения требуется объединение усилий многих педагогов, специалистов в разных областях знаний, для унификации терминологии и разработки задач, в которых бы студент-эколог на примере решения деловых ситуаций мог бы освоить междисциплинарный подход в эколого-эпидемиологических исследованиях и отработке возможных механизмов внедрения принятых решений.

## **Использование информационных технологий как средство формирования мотивов профессиональной деятельности будущих учителей физики**

*Л.Н. Мазаева*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Владение информационными технологиями – необходимый атрибут профессиональной пригодности в современном обществе. Специалист в любой отрасли, и особенно в области образования, должен обладать не только профессиональными знаниями, но и владеть современными технологиями, в первую очередь информационными.

Вступление в фазу информационного общества накладывает определенный отпечаток на систему образования. В первую очередь изменились условия работы учителя. Сегодня от него требуется:

- владение огромным объемом информации,
- активное усвоение и обновление образовательных технологий,
- умение использовать современные технические и информационные средства в учебном процессе и внеучебной работе.

Это требует перестройки всего процесса профессиональной подготовки будущего учителя. Реформирование школы требует от учителя обширных и постоянно расширяющихся знаний, хорошо сформированных профессиональных умений, творческого отношения к профессиональной деятельности и умения использовать современные образовательные технологии в учебном процессе.

Изменения, происходящие в системе образования, коснулись всех компонентов профессиональной подготовки будущих учителей: целей, содержания, методов, технологий. Реформирование школьного образования предполагает уточнение целей и обновление содержания профессиональной подготовки будущих учителей, а также не только включение в процесс обучения студентов современных технологий, в том числе и информацион-

ных, но и изучение методики их использования в школьном учебном процессе.

Многочисленные исследования показали, что успешность обучения в педагогическом вузе зависит от сформированности у студентов мотивов профессиональной деятельности. На процесс формирования мотивационной сферы личности студентов существенное влияние оказывает организация образовательного процесса, и, в первую очередь, методы и технологии обучения.

Концепция профессиональной подготовки учителя физики, разработанная нами, предусматривает усиление профессиональной и технологической направленности предметной подготовки будущего учителя физики на основе использования современных образовательных и информационных технологий на всех этапах обучения.

Основная идея нашего исследования заключается в том, что процесс профессиональной подготовки будущего учителя станет наиболее эффективным, если обучение будет организовано на основе использования всего многообразия информационных образовательных технологий.

Технология физического образования предполагает перевод учебного процесса по физике на технологическую основу, причем основной вес в общем числе педагогических технологий будут иметь персональные технологии обучения. Таким образом, создание персональных технологий ложится на плечи учителя. По сути, каждый учитель, не стремящийся поскорее освободиться от тяжелого бремени педагога, но, наоборот, желающий добиться высоких практических результатов, рано или поздно создает собственные персональные технологии обучения. Более точно характеризует суть данного процесса слово "обретает", т.к. это процесс эмпирический, проходящий сквозь непрерывную череду проб и ошибок, поисков и озарений, разочарований и побед. В настоящее время учитель может совершать попытки технологизировать свою профессиональную деятельность только эмпирическим путем. Не умаляя достоинств этого метода, отметим, что теоретический путь познания является более эффективным.

В процессе изучения данного курса предполагается формирование у студентов интегрированных знаний и умений, ба-

зирующихся на общепедагогических, психологических, методических и предметных знаниях и умениях.

Наличие интегрированных знаний и умений, являющихся отражением обобщенных педагогических действий учителя в учебном процессе, необходимо выпускнику педагогического вуза для формирования готовности к реализации педагогической карьеры на основе успешной педагогической деятельности.

С одной стороны, выпускник «вооружается» знаниями и умениями, позволяющими ему реализовать учебный процесс в школах и классах любого типа и профиля. С другой, у него формируется характерный, необходимый учителю психологический настрой, выражающий определенную уверенность выпускника в своих силах.

В конечном счете, такая подготовка направлена на облегчение и ускорение процесса послевузовской социальной и профессиональной адаптации учителя, которая немыслима без создания им персональных технологий обучения. В этом смысле можно говорить о реализации задачи технологической подготовки учителя в педагогическом вузе, которая завершается учебным курсом «Основы мастерства учителя физики». Систему технологической подготовки следует рассматривать как подсистему всей методической подготовки учителя физики, а именно - как ее завершающий этап.

Функциональность этой подготовки обусловлена тем, что учитель овладевает не какими-то конкретными технологиями (которые могут быть востребованы или не востребованы в условиях конкретной программы, специфики учебного заведения и особенностей учащихся), а знаниями и умениями, позволяющими ему на основе системного подхода самостоятельно моделировать, разрабатывать и применять персональные технологии обучения, исходя из частных условий реализации учебного процесса.

Освоение курса «Технология как основа формирования профессиональной компетенции учителя физики» предполагает овладение студентами рядом новых понятий, концепций, теоретических и практических методов и механизмов, которые ранее не использовались в методической подготовке учителя, но которые необходимы ему для создания и применения технологий

обучения и приобретения им необходимого для этого нового опыта теоретических и практических действий.

Программа курса представлена темами, содержащими лекционный и лабораторно-практический материал. Перед проведением лабораторных работ целесообразно организовывать мини-семинары, целью которых была бы проверка теоретической готовности студента к выполнению практических заданий и обеспечение допуска к выполнению лабораторной работы.

### **Западные педагогические идеи в учебном процессе советских вузов 1920-х гг. (на примере вузов г. Ярославля)**

*Ю.Г. Салова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Вузовская система Ярославля, состоявшая из институтов и университета, а также рабочих факультетов как подготовительной ступени высшей школы, в первой половине 20-х годов претерпела целый ряд преобразований, что напрямую отразилось на системе преподавания. С точки зрения профессиональной направленности - большая часть студентов готовилась для преподавательской деятельности в учебных заведениях разного уровня. Именно поэтому дидактические основы учебного процесса вузов тесно переплетались с аналогичными процессами в общеобразовательной школе.

Школьная дидактика этого периода развивалась под влиянием идей американской прагматической педагогики, прежде всего Дж. Дьюи. Ее главный принцип – обучение на основе личного опыта человека. В методике обучения доминировал принцип педоцентризма, согласно которому преподаватель призван был руководить самостоятельной работой учащихся. Именно поэтому среди методов обучения доминировали дальтон-план Е. Паркхерста, метод проектов У. Килпатрика.

Большое влияние на учебный процесс оказали также идеи трудового обучения, разрабатывавшиеся немецкими педагогами, особенно Г. Кершенштейнером, а также представителями экспериментальной педагогики. Э. Мейман предлагал активно использовать ручной труд. В. Лай разработал теорию, согласно

которой главным в воспитании и образовании являлся принцип действия, а преподаватель должен был развивать все формы активной деятельности учащихся.

Все эти идеи были восприняты отечественной педагогикой, в силу объективных причин приступившей к активному реформированию в стране не только школьной, но и вузовской системы. Ярославские вузы в начале 1920-х годов в полной мере включились в этот процесс. Нормативная база и содержание учебного процесса напрямую зависели от характера и качества учебных планов. Их составляли сами вузы, наполняя множеством предметов. По подсчетам декана педфака университета П.Н. Груздева, студент должен был в среднем сдавать зачет каждые две недели в течение четырех лет. Академический год делился на три триместра, по окончании которых устанавливались сроки сессий. С 1921 г. по решению научно-педагогической секции Государственного ученого совета студенты 1-го курса стали получать общеобразовательную подготовку, а со 2-го курса осуществлялась специальная подготовка. Педагогическая практика в учебный план не входила. В 1923/24 учебном году появился типовой учебный план. Наряду с общеобразовательными вводились факультативные дисциплины для углубления знаний по специальности. Обязательным предметом стало краеведение.

Главным пороком старой вузовской системы принято было считать лекционное обучение. Требовались формы, которые содействовали бы развитию самостоятельности учащихся в овладении знаниями. По мнению участников ректорского совещания 1924 г., на лекции студент пассивно воспринимал “разжеванные” знания (См.: Учебно-методические достижения вузов РСФСР в 1924/25 уч. году. М.; Л., 1926). Но, несмотря на резкое осуждение лекционного преподавания, на его долю в ярославских вузах приходилось более 75% учебного времени во всех учебных планах (Государственный архив Ярославской области (далее – ГАЯО). Ф. Р-51. Оп. 1. Д. 94. Л. 92-93).

Поиск новых методов обучения привел к заимствованию зарубежного опыта. Наиболее востребованным стал дальтонплан, который предусматривал максимальную самостоятельность студента при изучении нового материала. Занятия в этой

системе представляли собой беседы-консультации. В практике советской образовательной системы этот метод чаще назывался лабораторно-бригадным. Сделано это было для того, чтобы изъять из этой формы работы индивидуальное начало. Лабораторной форме придали бригадный характер, поскольку студенты работали не каждый сам по себе, а в организованной бригаде. В 1924 г. было разослано письмо Наркомпроса "О лабораторно-групповом методе", в котором разъяснялась его суть и давались рекомендации к использованию метода в вузах (Учебно-методические достижения ... С. 23-27).

Еще одной формой самостоятельной работы студентов был семинар. Он позволял приобретать навыки исследовательской работы. Практиковался он в двух формах: просеминар и семинар. Введение в учебный процесс краеведения как обязательной дисциплины для сближения обучения с жизнью привело к необходимости поиска новых форм и методов освоения местного материала. Самой распространенной формой изучения местного материала для вузов были экскурсии исторического, естественно-научного, художественного характера, которые связывались с прохождением того или иного научного курса. Так, например, проводились экскурсии на Волгу для изучения дюны и геологических ископаемых, а затем на практическом занятии составлялась учебная геологическая карта края или историческая экскурсия в Спасский монастырь по теме "Монастырь - феодал и крепость", а на практическом занятии изучались местные старинные сказы, песни, легенды (ГАЯО. Ф. Р-51. Оп. 1. Д. 195. Л. 35).

Логическим продолжением теоретической подготовки была практика. В учебных планах она появилась только в 1925 году. По результатам практик готовились доклады, которые обсуждались на конференциях. Еженедельно на практику отводилось от двух до четырех часов учебного времени. На 4 курсе во время практики студент должен был разработать и защитить план своей практической работы в школе. С начала 20-х годов студенты медфака университета проходили практику в медицинских учреждениях города клиниках (детской, нервных болезней, гинекологии и акушерства). При них студенты создавали даже научные кружки. Студенты агрофака проходили прак-

тику в совхозах “Карабиха”, “Варино”, ”Щедрино”, где должны были работать опытные фермы.

Помимо педагогической, существовала и производственная практика. Она регламентировалась Положением Главпрофобра 1921 года. В 1923 г. вышло постановление СНК РСФСР “О практикантстве студентов”, согласно которому предприятия всех форм собственности должны были принимать студентов для прохождения практики и устройстве на работу по окончании специальных институтов и факультетов университетов. Если предприятия отказывали, вузы заменяли практику экскурсиями на предприятия (Там же. Д. 442. Л. 47; Ф. Р-2786. Оп. 1. Д. 158. Л. 281). Примечательно, что экскурсии не носили только характер наблюдений. Студенты получали задания на определенную тему и проводили исследовательскую работу, готовя доклад. Практика была тесно связана с политпросветработой студентов и культшефством над фабриками и заводами. Студенты работали в фабричных клубах, детских садах и яслях, организовывали кружки, читали лекции рабочим. Подразумевалось, что за счет этого пополнялись знания по общественной работе и облегчалась организация производственной практики.

Изучение основ многих наук шло и через научную работу студентов. Основной организационной формой были студенческие научные кружки. Этой практике способствовала поддержка студенческой инициативы руководством вузов. Основной формой работы была подготовка научных докладов. Фактически кружки позволяли студентам углубленно изучать вопросы, выносимые на лекционные и практические занятия.

Успешность реформирования учебного процесса в столь короткие сроки объясняется тем, что практически все работы западных педагогов, из которых заимствовался опыт, были переведены на русский язык в 1920-е годы и были доступны для большинства преподавателей, работавших в вузах.

## **Инновационное обучение как одно из условий формирования навыков творческой деятельности студентов**

*И.А. Беляева*

*Смоленский государственный педагогический университет*

Высокое общественное предназначение учителя – формирование интеллектуального и духовного мира учащегося, развитие его индивидуальности и творческих способностей. Как творец юной личности учитель должен быть наделен качествами, которые он хочет видеть в своих учениках. В профессиональном и личностном становлении будущего учителя большое значение имеет его учебная деятельность в вузе. Поэтому если мы хотим видеть в выпускниках высоко образованных специалистов, наделенных высшими духовными ценностями, обладающими опытом исследовательской и творческой деятельности, то должны создать необходимые условия для раскрытия и развития названных качеств.

С точки зрения В.А. Сластенина, непременным условием педагогического творчества является активная восприимчивость к рекомендациям науки и опыту новаторов. В том случае, когда такая восприимчивость осознается и переживается учителем как внутренняя потребность, она приводит к формированию у него своеобразного инновационного мышления.

Одним из условий приобретения навыков ведения творческой педагогической деятельности является использование инновационных методов обучения студентов специальным предметам, изучение опыта учителей-новаторов, организация поиска инноваций в обучении школьников на занятиях по методике с последующей апробацией в период учебной педагогической практики.

Особенностью педагогического творчества является то, что учитель всегда творит на живом «человеческом материале». Именно поэтому особую важность приобретает принятие, осмысление, «пропускание» через себя чужого опыта, учет возрастных и индивидуальных способностей обучаемых, корректность и этика общения.

Раскрывая положительные аспекты инновационных процессов, В.А. Сластенин отмечает, что они создают благоприятные условия для развития личности, осуществляют ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, на свободу саморазвития; что в процессе учения преобладающим становится индивидуально личностное начало, ценностным основанием которого выступает сотворчество учителя и ученика.

Подготовка учителя в высшем учебном заведении также подразумевает сотворчество преподавателя и студента, которое имеет давние традиции. В вузовской педагогике сотрудничества выделяют два уровня. Первый условно называют имитационно – творческим. На этом уровне в учебный процесс могут включаться задания творческого характера: с неполными и избыточными данными, на преобразование формы объекта и т. п. В процессе их выполнения формируются индивидуально значимые ценности, раскрываются и развиваются творческие способности личности: наблюдательность, внимание, память, образное и пространственное мышление, умение сравнивать, анализировать, делать выводы. Особенностью задач на этом уровне сотрудничества является то, что их решение представляет для студента субъективно новый результат, то есть, на этом уровне мы говорим о субъективном творчестве студентов, о включении в учебный процесс учебно-творческих задач, которые способствуют активизации мыслительной деятельности субъекта, соединяющей логическое мышление и воображение в их сложном соотношении, поисковым формам деятельности. Поэтому учебно-творческую задачу рассматривают как способ организации познания учебного материала, позволяющий педагогу, определив цель, условия и требования к учебной деятельности, создать творческую ситуацию, разрешение которой способствует активному овладению знаниями, умениями, навыками и развитию творческих способностей личности.

Высший уровень сотрудничества педагога со студентами достигается тогда, когда не только они, но и педагог заранее не знает результата, не имеет готового решения. Тогда возникает действительно совместный поиск, в котором совпадают и цели, и предмет, и характер деятельности сотрудничающих сторон.

Вовлечение студентов в исследовательскую, проектную работу в рамках учебных занятий дает широкие возможности для такого сотрудничества.

Но без творчества преподавателя невозможно стимулировать, а, следовательно, и формировать творческую личность студента. Творчество преподавателя имеет две стороны, два вида деятельности.

1. Подготовка к занятиям. Разработка идеи, замысла занятий, их планирование, определение содержания, продумывание методического обеспечения занятий, осуществление «мысленного педагогического экспериментирования».

2. Проведение занятий, воплощение задуманного. Здесь важную роль играет глубокое знание предмета, общая эрудированность, искренняя заинтересованность в результатах творческих поисков студентов, умение создать благоприятную творческую атмосферу. На этом уровне сотрудничества педагога и студентов, несмотря на тщательно продуманную канву занятия, возможна импровизация.

Творчество студентов на занятиях по черчению может быть связано с проектированием. Здесь следует отметить, что любая проектная деятельность предполагает разработку, создание нового на основе интеграции знаний в различных областях: истории архитектуры, строительного черчения, проектной деятельности. Так, например, при изучении архитектурно-строительных чертежей перед студентами ставится задача: спроектировать и разработать комплект проектной документации жилого многоквартирного дома. Поскольку проектная работа ведется в рамках изучаемой дисциплины, проектная документация, представленная студентами, не содержит полного комплекта рабочих чертежей для ведения строительных работ. Несмотря на то, что студенты проявляют максимум самостоятельности и инициативы в выполнении задания, не следует забывать об участии педагога. Следовательно, в данном случае уместно говорить об учебном проектировании. При этом, как любое творчество (научное, техническое), учебное проектирование рассматривается как сознательная, целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые, оригинальные, никогда

ранее не существовавшие предметы, произведения и так далее в целях совершенствования материальной и духовной жизни человека. Рассмотрим характер заданий и методические особенности проведения творчески направленных занятий по архитектурно-строительному черчению.

Содержание и объем комплекта документации, являясь общим для всех студентов этого курса, состоит из генерального плана участка, планов этажей, главного фасада и разреза здания, перспективного изображения здания и одного из его помещений (формат бумаги – А2, А3, техника исполнения – акварельная отмывка или современные техники исполнения дизайнерских проектов).

Выражение творческой индивидуальности каждого студента состоит в изучении заданного архитектурного стиля (историческое обоснование его возникновения, структурные особенности сооружений и их элементов, особенности декора), самостоятельном определении размещения здания на участке, его этажности, количества помещений, внешнего вида здания и т. п.

Методические приемы организации учебного процесса.

1. Создание игровой ситуации: студенческая группа превращается в «архитектурное бюро». Преподаватель - главный архитектор и консультант. Студенты - архитекторы, выполняющие индивидуальные задания – проекты.

2. На первом практическом занятии проводится обобщение теоретических положений архитектурно-строительного черчения, устанавливается содержание и объем работы на семестр, определяется план работы (метод – дидактический диалог) над выполнением задания (последовательность выполнения и сроки подачи чертежей), студенты знакомятся с территорией, предназначенной для застройки (снимают план участка, устанавливают его размеры).

Первое домашнее задание связано с пробой сил в разработке внешнего вида и планирования помещений и его положения на застраиваемом участке. На последующих занятиях поэтапно решаются вопросы, связанные с последовательностью выполнения и оформления очередного чертежа (план, фасад, разрез и т. д.), когда студенты самостоятельно подбирают необходимый теоретический и нормативный материал, пользуясь

конспектом лекций и справочной литературой. Для активизации мышления студентов, обеспечения качества знаний на занятиях проводится их диагностика и контроль с использованием различных форм: устной, письменной, карты программированного безмашинного контроля. Завершается работа защитой проектов каждым разработчиком (выступление перед группой) и сдачей документации (подшивка чертежей).

Данная система обучения прошла трехгодичную апробацию на художественно-графическом факультете СГПУ. По ее результатам сделаны следующие выводы: повысилась качество теоретических знаний, выполнения чертежей (графика, оригинальность решений и их разнообразие), заинтересованность в результате своего труда, моральное удовлетворение выполненной работой.

Таким образом, данную систему обучения можно считать рациональной и перспективной в развитии творчества студентов, в организации учебного процесса в вузе. На наш взгляд, вовлечение студентов в инновационный образовательный процесс является важным моментом, который позволяет сформировать необходимый опыт для предупреждения возможных проблем, грамотного планирования и организации учебного процесса.

### **О реализации основных идей междисциплинарного подхода в процессе педагогической практики студентов-математиков**

*Н.А. Меньшикова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

На старших курсах педагогического вуза учебная практика в средней школе позволяет подготовить студентов в качестве учителей-предметников, развивая у них необходимые профессиональные компетенции.

В процессе педагогической практики применяется метод работы в малых группах. Все студенты, направленные на практику в одну школу (4–7 человек), распределяются по параллелям и образуют несколько малых групп по 2–3 человека. В рам-

ках этой группы организуется совместная подготовка и взаимопосещение уроков, поиск наиболее рациональных форм их проведения. На зачетных уроках присутствуют все студенты-математики, проходящие практику в этой школе, все они участвуют в обсуждении проведенного урока. При этом применяются формы оценки, предлагаемые в рамках междисциплинарного подхода. Осуществляется совместный анализ урока, сравнение его плана и фактического хода. Первым выступает студент, который проводил урок, проводит самоанализ. Затем наблюдавшие за уроком студенты анализируют ход урока, высказывают свои замечания и пожелания. Далее следуют комментарии учителя математики и методиста, формулируются окончательные выводы о достижении поставленных целей урока. Большой интерес у студентов вызывают наблюдения и сравнительный анализ уроков по одной и той же теме, проведенные ими в один и тот же день в параллельных классах. Такой вид деятельности позволяет определить оптимальные формы изучения материала темы, более активно развивать профессиональные умения и личностные качества педагога.

С нашей точки зрения, немаловажным аспектом педагогической практики на старших курсах являются содержательные междисциплинарные связи изучаемых в вузе предметов. Учет связей предметов по содержанию и по методам позволяет направленно формировать общие профессиональные умения в области педагогической деятельности.

Рассмотрим на примере основной специальности «Математика» реализацию содержательных междисциплинарных связей в процессе педагогической практики на 4 и 5 курсах. Разработанная кафедрой теории и методики обучения математике опорная программа педагогической практики по этой специальности предусматривает деятельность студентов по различным направлениям.

1. Подготовка и проведение уроков математики в общеобразовательной школе на 4 курсе в 5-8 классах, на 5 курсе в 9-11 классах. В ходе этой деятельности студенты привлекают полученные знания по таким дисциплинам, как общая дидактика, общая теория обучения математике, частные методики, элементарная математика, а также базовые знания по фундаменталь-

ным предметам: математическому анализу, алгебре, геометрии. Только совместное применение знаний по этим предметам позволяет разработать и провести полноценный урок, на котором будут реализованы обучающие, развивающие и воспитывающие цели того или иного раздела школьного курса математики.

2. В процессе педагогической практики студенты обучаются проведению различных форм внеклассных мероприятий по математике с учетом возрастных особенностей учащихся: кружковых и факультативных занятий, проведению школьного тура предметных олимпиад, игровых форм и т.п. Здесь студентам необходимы знания не только по различным разделам математики, но и по педагогике, психологии, истории математики. Используется разработанный самими студентами в седьмом семестре на специальном семинаре дидактический комплекс по внеклассной работе. Следует отметить, что межпредметный характер имеют некоторые формы внеклассных мероприятий, проводящиеся студентами в период практики: ученические конференции по математике и физике, по математике и информатике, математике и гуманитарным предметам.

3. В период педагогической практики каждый студент обучается выполнять функции классного руководителя. Для этого ему необходимо одновременно использовать знания по теории воспитания, общей и возрастной психологии, социальной педагогике, привлекать знания из своего общекультурного багажа. Выработке умений классного руководства способствуют и специальные задания, предлагаемые соответствующими кафедрами, с учетом специфики факультета. Примерами могут служить проведение психологического анализа урока математики, педагогический анализ проведенного внеклассного мероприятия по предмету.

4. На 5 курсе дневного отделения студенты также проходят практику по второй избранной ими специальности, имеющей связи как с основной специальностью, так и свои межпредметные связи. Считаем, что здесь имеются резервы для разработки междисциплинарных заданий, для обучения составлению метапланов.

5. Во время педагогической практики студенты собирают материалы и проводят опытные исследования по проблеме сво-

ей выпускной квалификационной работы, которая также носит межпредметный характер. Как правило, в ней используются материалы не только по математике и методике предмета, но и по педагогике, психологии, а иногда и другим дисциплинам.

Таким образом, педагогическая практика обладает интегративным характером, позволяющим оптимизировать учебную деятельность студентов как дневного, так и заочного отделений, вырабатывать у них целостные профессиональные знания и умения. В ходе практики наглядно проявляются достоинства междисциплинарного подхода в обучении студентов педагогического вуза. Считаем, что высказанные выше общие положения могут быть отнесены не только к другим основным специальностям физико-математического факультета, но и к основным специальностям других факультетов.

### **К вопросу о проектировании электронных справочно-поисковых систем**

*А.В. Лукьянова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Общеизвестным является утверждение о том, что компетентный специалист не тот, кто знает всё, а тот, кто знает, где найти нужную ему информацию. Казалось бы, в наш век — век торжества компьютерной техники — нужно уметь искать именно информацию в электронном виде. Однако это не совсем так. По данным Д. Волкова лишь 0,3% всех данных, накопленных в мире, хранится в электронном виде, остальные 99,7% — в виде традиционном, «бумажном». Процесс создания электронных информационных систем можно считать находящимся в зачаточном состоянии, но рост количества «электронной» информации оценивается как экспоненциальный (Волков Д. Что имеем — храним // Открытые системы. 2002. № 4.С.1-2). Таким образом, вопросы проектирования электронных справочно-поисковых систем (далее ЭСПС) являются весьма актуальными.

Преимущества электронного хранения информации очевидны, например (Введение в правовую информатику. Справоч-

но-правовые системы КонсультантПлюс. М., 1999). Во-первых это компактность: данные занимают мизерное место, поэтому их легко хранить и доставлять потребителю. Во-вторых, нужную информацию можно найти быстро. В-третьих, кроме “нужной” информации, ЭСПС может “подсказать” поиск информации, связанной с той, которую ищет пользователь, но о существовании которой он и не подозревал. К недостаткам электронного хранения информации традиционно относят трудность восприятия текста с экрана монитора и невозможность делать “пометки на полях”, к которым многие привыкли, работая с “бумажными” носителями. Но мониторы совершенствуются, делаясь всё более безопасными для глаз, а возможность делать “пометки на полях” уже давно реализована в ЭСПС (Введение правовую информатику. Справочно-правовые системы КонсультантПлюс. М., 1999).

Каковы же основные подходы к созданию ЭСПС, которую можно было бы использовать при изучении физики в вузе? Такая ЭСПС должна бы содержать в себе, как минимум, учебник по всем разделам физики, задачки (с ответами и решениями) справочники и специальные журналы. Таким образом, “единицей хранения” — назовём её “документом” — в такой ЭСПС может выступать и книга в 500 страниц, и документ всего в одной страничке (например, таблица Менделеева). На чём же может быть основана такая ЭСПС? Авторы называют три возможных подхода:

- 1) стандартные СУБД (например, Dbase, Clipper, Oracle);
- 2) специализированные пакеты, рассчитанные на работу полнотекстовыми базами данных универсального характера;
- 3) собственные, оригинальные разработки с учётом специфики конкретной ЭСПС.

Авторы аргументировано выбирают третий путь для создания электронной справочно-правовой системы “КонсультантПлюс”. Эта система успешно эксплуатируется многими учреждениями, нуждающимися в правовой информации, начиная Администрации Президента и Государственной Думы и заканчивая бухгалтером небольшой коммерческой фирмы, вот уже течение 11 лет. Справочно-правовая система “КонсультантПлюс” используется и для обучения студентов юридических

экономических специальностей во многих ведущих вузах России (можно назвать МГУ им. М.В. Ломоносова, Российскую экономическую академию им. Г.В. Плеханова, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского и многие другие). Поэтому представляется естественным применить подход, выбранный создателями справочно-правовой системы “КонсультантПлюс”, для разработки ЭСПС для изучения физики.

Для того, чтобы набор отдельных файлов, содержащих книги, статьи, таблицы, превратился в ЭСПС, файлы должны пройти специальную аналитическую обработку, в большой степени носящую исследовательский характер. Документы должны пройти рубрикацию (например, по предметному классификатору), между документами должны быть выявлены взаимосвязи, сформированы перекрёстные ссылки (прямые и обратные), составлены примечания, должны быть прослежены изменения, которые вносятся при переиздании учебной и методической литературы.

После такой обработки становятся возможными следующие поисковые инструменты:

- 1) поиск по реквизитам;
- 2) полнотекстовый поиск;
- 3) поиск по специализированным классификаторам.

Поиск по реквизитам — это наиболее простой, удобный и очевидный способ поиска. “Реквизитами” документа могут выступать фамилия автора, год издания (или диапазон “раньше” — “позже”), название (или некоторые слова из названия), название журнала или издательства и т.д. Если же реквизиты точно неизвестны, то на помощь приходит полнотекстовый поиск. Именно этот вид поиска реализуют многие поисковые машины Интернета. Это автоматический поиск, не зависящий от субъективных мнений разработчиков, и это его основное преимущество. Такие поисковые “роботы” работают с поисковыми выражениями любой сложности (с использованием логических операции И, ИЛИ, КРОМЕ, РЯДОМ). Недостатком такого вида поиска является то, что, как правило, находятся многие “лишние” документы, в которых нужные слова используются в другом контексте. С этим сталкивался любой человек, ведущий поиск в Интернет. Такая

же проблема возникает и в ЭСПС. Борьба с этим можно последующим уточнением полученного большого списка, используя любые возможные виды поиска.

Для поиска по рубрикам того или иного классификатора должен быть разработан классификатор. Это может быть классификатор тематический (набор понятий); классификатор иерархический (как оглавление в книге — от общего к частному) или алфавитный указатель (список ключевых слов). Разбивка документов по рубрикам всегда субъективна. И чем детальнее рубрикация, тем больше ошибок. Классификаторы, как и реквизиты, в каждом разделе могут быть свои. Так, в разделе периодических изданий должны быть реквизиты “источник публикации”, “дата публикации”, а в разделе задач должен быть реквизит, условно назовём его “класс” (например, задача для 8 класса).

Таким образом, ЭСПС для изучения физики в вузе могла бы быть построена аналогично справочно-правовой системе «КонсультантПлюс». Заметим, что это не должна быть экспертная система (Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. СПб., 2000), но и не примитивная справочная система, описания которых немало в Интернете (См.: Разработка справочной системы для приложений Windows <http://vkinfo.narod.ru/nachalo.html> (27 июля 2002), поскольку должна содержать сотни, а то и тысячи документов.

### **Когнитивные основы формирования лингвистической компетенции студентов со специализацией «лингвистика и межкультурная коммуникация»**

*Е.А. Буданова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Современный уровень развития международных отношений требует от преподавателя иностранного языка использования новых подходов к обучению общению с учетом всех его функций. В частности, создание учащимися текста, достаточно для успешного осуществления коммуникации, а также адек-

ватное восприятие иноязычного сообщения, зачастую несущего целый ряд дополнительных смыслов, предполагает умение раскрывать «внутреннюю идею» высказывания, его замысел, структуру, ассоциативные связи. Формирование подобных умений, относящихся к области лингвистической компетенции, представляется сложным многоступенчатым процессом, требующим от учителя специальной подготовки. Данное обстоятельство диктует необходимость пересмотра механизмов, используемых для формирования лингвистической компетенции студентов языковых вузов.

Авторы многих существующих в настоящее время лингводидактических концепций предлагают различные пути внедрения их теоретических постулатов в практику преподавания. Одной из наименее практически разработанных применительно к методике обучения иностранным языкам, но имеющих серьезную теоретическую базу и значительные перспективы в области развития лингвистики, психолингвистики и лингводидактики, представляется концепция вторичной языковой личности. Рассмотрим возможности реализации основных положений данной концепции более подробно.

Говоря о возможности использования теории вторичной языковой личности применительно к процессу обучения иностранным языкам, целесообразно рассматривать значение любого иностранного слова через призму фреймовой семантики. В этом контексте структура значения лексической единицы описывается как лексический фрейм - «комплекс знаний об обозначаемом, фиксируемый в языковом коде» (Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные основания семантической структуры слова): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991). Для оптимизации деятельности учащегося английское полисемантическое слово целесообразно рассматривать как фрейм с фокусом в его этимологически первой основной семе. В основе каждого фрейма лежит лингво-когнитивная модель («максимально обобщенное, схематизированное представление о концептуальном основании значения, выделяющие в значении наиболее важные, узловые моменты» Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах ... С. 83-84). Когнитив-

ная модель выделяется посредством анализа всех составляющих значения данной лексической единицы и концентрируется в фокусе фрейма. По мере удаления периферийного значения от фокуса концентрация лингво-когнитивной модели снижается, и определить смысл слова бывает достаточно трудно. Таким образом, полисемантические лексические единицы, использованные в их периферийных значениях, были определены в данном исследовании как “проблемные” для переводчика слова. В рамках высказывания лексические фреймы сочетающихся слов взаимодействуют, причем их фокусы смещаются, а периферийные значения “удаляются” от лингво-когнитивной модели и “уподобляются” друг другу. В результате смысл высказывания может быть “затемнен”. Так, предложение “The train jumped the track” может быть ошибочно переведено, как “Поезд быстро прошел путь”, и лишь выделение лингво-когнитивных моделей слов “jumped” и “train”, то есть определение фокусов данных фреймов, на периферии которых находятся актуализируемое в приведенном высказывании значение “jumped” и частично “оттянутое” от лингво-когнитивной модели значение “train”, позволяет определить точный смысл данного высказывания: “поезд сошел с рельсов”.

В процессе перевода при выборе переводного эквивалента учащийся неизбежно соотносит каждое иноязычное слово с хранящимся в его памяти набором переводных аналогов. В данном исследовании мы рассматриваем каждую такую группу как макрофрейм - поле лексических фреймов, объединенных общей лингво-когнитивной макромоделью значения.

1. Набор переводных аналогов одного слова может рассматриваться как фрагмент языковой картины мира или **тезауруса - 1** - “языкового сознания, напрямую связанного с ассоциативно - вербальной сетью языка” (Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989). Тогда лингво-когнитивная модель, объединяющая различные значения полисемантического слова и их переводные аналоги, может считаться фрагментом концептуальной картины мира или **тезауруса - 2** - “системы пресуппозиций и импликаций личности, соотносимой с фоном невысказанных допущений и практик” (Ха-

леева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи).

Являясь частью индивидуальной языковой картины мира человека, полисемантическое слово как зеркальное отражение дублирует ее структуру, включающую ядро и периферию. В качестве ядра выступает набор лингво-когнитивных моделей данного языка, на периферии находятся особенности индивидуального стиля речи его носителей. Указанное сходство структуры значения слова и строения языковой картины мира позволяет рассматривать процесс формирования вторичной языковой личности как аналогичный процессу усвоения иноязычных слов на концептуальном уровне. Этот процесс, обозначенный в данном исследовании как “картина концептуальной адаптации”, включает, по нашему, мнению следующие этапы:

1. Формирование “ядра” вторичной языковой личности, проходящее по формуле: непосредственное усвоение элементов иной языковой структуры + усвоение иноязычных лексических единиц на основе выявления различий в лингво-когнитивных моделях слов, обозначающих одно и то же явление в разных языках.

2. Формирование “периферии” вторичной языковой личности, представляющее собой построение личностно или контекстуально-мотивированных высказываний на иностранном языке, смысл которых определяется по формуле: периферийное значение проблемного слова + сумма основных значений других элементов высказывания + смысл, возникающий из прошлого опыта.

Исходя из вышеизложенного, основную цель обучения иностранному языку можно сформулировать следующим образом:

1. усвоение учащимися «внешнего слоя» языка (слов и правил их использования) на вербально-семантическом уровне в рамках языковой картины мира;

2. усвоение учащимися «внутреннего слоя» языка (лингво-когнитивных моделей лексического и грамматического значения) на тезаурусном и мотивационном уровнях в рамках концептуальной картины мира.

## **Возможности применения информационных технологий на лекциях по курсу “История отечественного искусства”**

*Н.В. Страхова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Ряд курсов, читаемых для студентов – музеологов исторического факультета ЯрГУ, предполагает использование наглядного материала. В частности, на лекциях и семинарах по истории искусства невозможно обойтись без демонстрации определенных репродукций, планов, проектов. Традиционно в этих целях используются бумажные носители, слайды и видеофильмы. Все эти формы имеют определенные недостатки. Прежде всего, преподавателю трудно одновременно читать лекцию и демонстрировать материалы. Не всегда можно подобрать необходимые для занятия источники. Студенты также испытывают определенные проблемы: при низком качестве предлагаемых материалов сложно увидеть ряд деталей, сформировать целостное представление о произведении. Использование информационных технологий позволяет преодолеть данные недостатки и более эффективно смоделировать учебное занятие.

Целесообразным кажется использование компьютерных презентаций на лекционных занятиях. В рамках курса “История отечественного искусства” мною разработано подобное занятие для студентов – музеологов по теме “Становление русской национальной школы живописи. Вторая половина XVIII в.”. Предлагается следующий план:

1. Академия художеств и ее роль в становлении национальной школы изобразительного искусства.
2. Формирование жанровой иерархии.
3. Сочетание барочных и рокайльных тенденций в станковой живописи, зарождение академизма.

При подготовке этой лекции главной задачей стал не столько подбор и анализ фактологической информации, сколько подготовка наглядного материала, компоновка его в презентации. Были использованы CD, выпущенные Эрмитажем и Третьяковской галереей, электронные энциклопедии по русской истории, ресурсы Интернета. Результатом подобного подбора стала

возможность показа не только растиражированных памятников русского искусства, но и малоизвестных. Среди материалов представлены репродукции картин из запасников музеев. Компонировка наглядных материалов в презентации предусматривала следующее: охват всех жанров русской живописи второй половины XVIII в.; в ряде случаев комбинации репродукций картин разных художников и разных направлений в рамках жанра (например, парадный и интимный портреты); подборки репродукций картин одного художника, позволяющие проследить эволюцию творчества.

Лекция предполагает как объяснение материала, так и демонстрацию видеоряда для иллюстрации теоретических построений и закрепления нового. Каждый наглядный фрагмент сопровождается определенными комментариями. В отдельных случаях внимание студентов акцентируется на мелких деталях (например, на изображении художником отдельных частей тела, элементов фона, использовании света и тени). В конце лекции для закрепления изученного материала студентам предлагается своеобразная игра. В презентации существует целый блок репродукций картин, авторство которых в момент их появления не указывается. Причем, среди работ интересующего нас периода встречаются и картины художников других стран, эпох и стилей. Студенты должны выбрать из предложенного им ряда картины русских художников второй половины XVIII в., назвать авторов.

Данная методика проведения лекции имеет несомненные преимущества как для преподавателя, так и для студента. Преподаватель более динамично проводит занятие, получая при этом возможность подробнее анализировать отдельные произведения искусства. Делается гораздо меньше технических пауз, чем экономится лекционное время. Преподаватель может уже на лекции контролировать усвоение студентами материала.

Использование компьютерной презентации делает лекцию более живой и интересной, демонстрирует возможность применения информационных технологий в гуманитарных науках.

## **Секция 2. Активные методы обучения: проблемы и перспективы развития**

### **О формировании творческого педагогического мышления средствами активных методов обучения преподавателей\***

*М.М. Кашанов*

*Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова*

В проведенных нами экспериментальных и эмпирических исследованиях обоснованы психолого-педагогические и социально-психологические условия исследования и формирования профессионального педагогического мышления. Разработано и апробировано 14 психодиагностических методик исследования основных компонентов профессионального педагогического мышления. Сконструированы образовательные технологии (в том числе и видеотренинговые) по формированию творческого мышления преподавателя.

В разработанной нами структурно-уровневой теории педагогического мышления впервые реализован синтез представлений об основных функциях, компонентах, процессах профессионального мышления преподавателя. Установлено, что механизмом самораскрытия творческого процесса является позитивное переструктурирование своего опыта. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) с переструктурированием знания или с его достраиванием; б) с осуществлением выхода за пределы исходной системы знания.

Рассмотрены важнейшие закономерности профессионализации мышления педагога: освоение, систематизация, верификация, обобщение и вербализация практически ориентированных умственных действий, расширение понятийного аппарата, изменение принципов его организации и практической реализации, трансформация уровней проблемности в решаемой педагогической ситуации, трансцендируемость умственных действий

---

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда; № проекта 04-06-00250а

из одной ситуации в другую.

Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы привычных схем мышления». Надситуативный уровень имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

Созданная и апробированная нами целенаправленная система проблемных задач, специальных упражнений для развития надситуативного мышления способствует формированию творческого педагогического мышления.

В соответствии с содержанием ведущих форм профессионализации преподавателей выделены и теоретически обоснованы основные критерии сформированности педагогического мышления: адекватность, экономичность, оперативность, креативность. Показано, что профессиональное развитие и формирование педагогического мышления – это процесс, состоящий из определенных этапов, которые подвержены своеобразному влиянию разнообразных факторов и характеризуются специфической формой интеллектуальной активности и конкретными новообразованиями. Установлено, что для каждого этапа необходимы свои уровни и типы (ситуативный и надситуативный) мыслительной деятельности педагога. Следовательно, и формирование педагогического мышления должно характеризоваться

вариативностью.

В своем подходе мы разделяем точку зрения В.-Д. Веблера, согласно которой в центре обучения должно находиться в качестве признаков хорошего образования содействие развитию у обучаемых любознательности и научного сомнения, а не столько ориентация на объёмные справочники-каталоги. Здесь лучше всего может помочь самостоятельная работа. Традиционные занятия могут в течение короткого времени вооружить обучаемых лишь небольшой долей имеющихся, фактически нужных знаний. Любознательность же в век научного взрыва, быстрого старения знаний и длительного обучения является предпосылкой к тому, что новые знания должны добываться постоянно. Поэтому традиционные представления об учёбе впрок, для будущих потребностей нуждаются в значительной корректировке. Таково мнение многих видных немецких ученых, специалистов по дидактике высшей школы. Эти мнения сфокусированы в принципах обучения и преподавания.

#### **Немецкие дидактические принципы:**

1. Обучение должно осуществляться на комплексных, аутентичных проблемах, которые должны быть сначала определены и проанализированы. Эти проблемы должны быть после детального продумывания тщательно отобраны с учётом возможности проявления к ним интереса. Каждая из таких проблем должна иметь хоть какое-то отношение к обучаемым (например, уверенность в успешном исходе проблемного решения), пробуждать или же удовлетворять интеллектуальную любознательность. Проблемы побуждают обучаемых добывать необходимые для их решения знания. При этом они должны понимать, что нельзя останавливаться на полпути. Нужны, к тому же, не абстрактные знания, а ориентированные на области их применения – те, которые позволили бы решать профессиональные и повседневные проблемы.
2. Для того, чтобы полученные знания увязать с многочисленными условиями их применения и избежать при этом чрезмерного их упрощения, знания и навыки апробируются в различных контекстах и с различной целевой установкой. Тем самым выявляются не только многообразные перспек-

тивы их применения, но и устраняются возможности их одностороннего толкования, а также создаются условия для абстрагирования получаемых знаний путём выхода за пределы единичного случая.

3. Процессы по решению проблем обучения, протекающие обычно замкнуто, необходимо направить вовне. Собственные результаты можно сравнить с результатами экспертов и сокурсников. Тем самым прерывается процесс саморефлексии, предоставивший знания в специфической учебной ситуации. Данный шаг абстрагирования способствует развитию способности трансформирования.
4. Тем самым создаются предпосылки для кооперативного обучения и работы. Здесь собственное обучение не только может быть сравнимо с другими обучаемыми, но и продуктивно протекающие конфликты позволяют также по-новому взглянуть на учебу.
5. Кроме того, конструктивистские модели, основанные по принципу преподавание/изучение, рассматривают обучение как часть однокультурной акции. Через фактические знания и специфические навыки обучаемые приобщаются также к образцам мышления, экспертным приёмам, оценочным системам, системам убеждений и этическим стандартам как составным частям соответствующей экспертной культуры, являющимися одновременно частью учебных целей (H. Mandl, H. Gruber, A. Renkl)

**Российские принципы обучения** - обобщенные требования к организации и проведению дидактического процесса. Они обладают всеобщностью и вытекают из закономерностей учебного процесса. Общеизвестными являются следующие принципы обучения: принцип научности содержания и методов учебного процесса, отражающий взаимосвязь с научным знанием; принцип *систематичности и последовательности* обучения; принцип *сознательности, творческой активности и самостоятельности* учащихся при руководящей роли учителя; принцип наглядности (единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного); принцип доступности обучения с ориентировкой на зону ближайшего развития учащихся; принцип прочности ре-

зультатов обучения и развития учащихся; принцип связи обучения с жизнью; принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.

Вышеприведенное описание принципов обеспечения учебной деятельности обучаемых позволяет отметить, наряду с совпадениями по основным позициям, ряд расхождений, обусловленных в первую очередь различиями в понимании субъекта обучения. В точке зрения немецких авторов прослеживается большая адресованность к обучаемому как организатору самодеятельности в учебном процессе. В современных подходах отечественных ученых также уделяется существенное внимание духовному компоненту как *славу* интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своём творчестве. Духовные способности – это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния (В.Д. Шадриков). Духовно богатый учитель в своём общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей в их духовном содержании.

Анализируя духовные способности, В.Д. Шадриков отмечает присутствие их в каждой психической функции. Одновременно он показывает, что мышление морально. Следовательно, каждая психическая функция интеллектуальна и моральна. В той мере, в какой в конкретной психической функции будет проявляться мораль, она будет духовна. И в какой мере она будет духовна, в той мере она будет суперинтеллектуальна. В этом случае учитель по-другому видит, другое запоминает и вспоминает, принимает другие решения. Он воспринимает, представляет, мыслит, переживает, но по-другому, через призму духовности. Такое видение позволяет проникнуть в сущность педагогического явления. Понимание сущности педагогического явления и деятельности позволяет более целенаправленно управлять образовательным процессом.

*Основная стратегия программы* тренинга эффективного мышления профессионала, разработанная М.М. Кашаповым, ориентирована на создание возможности для развития самостоятельности, инициативности, ответственности за свою судьбу

бу, способности к творческому решению возникающих проблем, готовности к дальнейшему собственному личностному и профессиональному развитию на творческой основе. Психологический механизм реализации стратегии разворачивается в процессе осуществления следующих образовательных функций программы тренинга: 1. Ревизовать собственную психологическую картину жизнедеятельности. 2. Создать условия, необходимые для овладения современными методами познания и самопознания, что является основой становления творческих способностей. 3. Помочь сориентироваться в перспективах собственного творческого, личностного и профессионального роста.

**Условия проведения** интеллектуального тренинга: а) рассмотрение всех ответов, даже самых неожиданных, непривычных и странных, как ответов ценных, достойных внимания. В ходе тренинга подчеркивается, что не существует «правильных» или «неправильных» ответов, ценным является любой ответ; б) поддерживание стремления участников к поиску новых и эвристических ответов; в) создание доброжелательной атмосферы посредством эмоциональной взаимной поддержки; г) использование «дискуссионных качелей» как средства коллективного поиска нового, оригинального решения обсуждаемой проблемы.

**Этапы формирования** творческого мышления: 1 этап характеризуется формированием системы понятий, созданием обобщенного образа изучаемого вопроса; 2 этап посвящен освоению системы действий в изучаемой области, что достигается широким использованием проблемного обучения, в ходе которого развивается самостоятельное мышление; 3 этап выводит на творчество и опирается на применение поисковых методов обучения решению нестандартных задач.

**Основные блоки** тренинга творческого, инновационного мышления профессионала: I. Творческая направленность личности, повышенная "творческая чувствительность" к проблемам и проблемным ситуациям. II. Творческое мышление как свойство интеллекта (творческая инициатива, творческая самостоятельность, эвристичность, гибкость и пр.). III. Творческое мышление как процесс (ориентировочный, исполнительный, контрольно-оценочный). IV. Творческое мышление как деятельность, в результате которой создается новый и оригинальный продукт.

Структура блока включает в себя краткую характеристику определенного качества творческого мышления. В каждом блоке описано более 10 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества, а их более 40, в своей совокупности образуют творческое мышление. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предлагаются тестовые задания, упражнения и другие тренинговые процедуры.

Все указанные выше научные результаты получили широкое распространение в кругах психологической и педагогической общественности в качестве базовых концепций по приоритетным направлениям психологии образования – личность и деятельность преподавателя, эффективность учебного процесса, становление личности профессионала в условиях образовательного процесса. Этот подход методически представлен в системе интерактивного обучения, благодаря которому происходит освоение технологий решения профессиональных и личностных проблем (формирование способов творческого мышления), формирование социально-психологической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения), а также актуализация творческого личностного и профессионального потенциала. Объективным свидетельством этого является и тот факт, что в течение последнего времени исследования, выполненные в русле охарактеризованных концепций и направлений, получили поддержку и были реализованы в форме различных грантовых исследований. Разработанная и описанная выше образовательная технология формирования творческого профессионального мышления прошла успешную апробацию на учебных занятиях с руководящими и педагогическими работниками Москвы, Санкт-Петербурга, Харькова, Ижевска, Костромы, Пензы, Ярославля и других городов.

## Методы активного обучения в процессе формирования профессиональных умений будущего учителя

Н.Д. Кучугурова

*Ставропольский государственный университет*

Главной целью обучения в вузе является развитие личности студентов в процессе усвоения знаний и умений, их профессиональное становление. Рассматривая эти цели в единстве, акцентируем внимание на развитии профессионально важных качеств личности будущего учителя. Однако с использованием только традиционных методов обучения полноценное формирование специалиста невозможно. Тем более, что заставить студента развиваться не может никто: ему можно только предоставить такую возможность.

Для достижения этой цели мы пересмотрели организацию учебного процесса, в рамках которой студент становится не только объектом, но и субъектом образования и воспитания: на первое место ставится не усвоение программных знаний и умений, а общее развитие всех обучающихся, изменение структуры содержания образования с учетом принципов научной организации педагогического труда, выбором методов обучения, активизирующих внутреннюю психическую деятельность студентов.

Качественное формирование профессиональных умений требует выбора форм и методов **активной** работы. Большая роль в процессе формирования профессионально-методических умений уделяется *игровым технологиям*. Игровые технологии, адаптированные нами для подготовки педагогических кадров, способствуют развитию личности студента, позволяют каждому обучающемуся реализовать «оптимальные» траектории в процессе приобретения профессии, являются эффективной формой корректировки, контроля и формирования самоконтроля знаний, умений, навыков студентов.

*Обучающие игры* (игры-упражнения, дидактические и ролевые игры) формируют целый комплекс профессиональных умений, способствуя усвоению их структуры и методических особенностей каждого умения. Цели обучающей игры реализу-

ются через отбор содержания, определение принципов и правил построения игры, ролевой позиции педагога и других участников комплексной обучающей игры.

К имитационным играм очень близки *кейсы*, основными целями применения которых является развитие навыков анализа и критического мышления, связь теории и практики, представление различных точек зрения, формирование навыков оценки альтернативных вариантов в новых условиях. Кроме того, студенты получают навыки устной коммуникации, учатся аргументировать свою позицию, в ходе дискуссий вырабатывают уверенность в себе и в своих силах, убеждаются в том, что они смогут справиться с любой проблемой.

*Деловая игра* выступает как зона поиска и пробы различных способов самоопределения и действия, коммуникации и общения, она помогает активизировать знания, умения и навыки, которые были получены обучаемыми на лекционных и семинарских занятиях, привить студентам навыки коллективной выработки и принятия решений в новых условиях.

Использование *тестов* позволяет выявлять у студентов обширность и основы необходимых знаний, осуществлять контроль на всех этапах обучения. Однако они позволяют определить лишь количественные различия и только в поверхностных знаниях студентов и не дают возможности оценивать исследовательские умения и навыки, поэтому наряду с тестами необходимо использовать *ситуационные задания и задачи*.

Одной из форм выявления уровня и развития творческой инициативы студентов является *олимпиада*. Она способствует углублению полученных знаний, развитию творческого подхода к решению задач, самостоятельному поиску информации, развитию оригинальности мышления.

Созданный нами *электронный учебник* по методике преподавания математики позволяет значительно повысить технологичность преподавания и освоения новых профессиональных знаний. Он обеспечивает практически мгновенную обратную связь, помогает быстро найти необходимую информацию, существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям. Он не просто выводит текст на эк-

ран, но и рассказывает, показывает, моделирует, позволяет быстро проверить знания по определенному разделу.

Особая роль принадлежит педагогической практике, при организации которой мы предлагаем *систему учебно-профессиональных задач* (60 заданий). В системе практической подготовки в школе студенты самостоятельно решают профессиональные задачи, овладевают теоретическими знаниями, осмысливают свой опыт и опыт учителей, используя последние достижения педагогической науки.

Таким образом, применение активных методов обучения служит отправной точкой, от которой отталкиваются и преподаватель, и студенты в процессе обучения, представляющем собой совместную деятельность по решению тех или иных проблем, в том числе направленных на формирование профессионально-методических умений и личностное развитие субъектов учебного процесса.

### **Методика преподавания дисциплины «Технологии социальной работы» будущим социальным работникам**

*И.Ф. Албегова, Л.Д. Руденко*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Современный специалист социальной работы – это профессионал, глубоко разбирающийся в вопросах социальных отношений, в правовых гарантиях граждан, тонко улавливающий нравственно-психологические проблемы жизнедеятельности людей и способный грамотно оказать им соответствующую ситуации помощь.

В связи с этим учебный курс «Методы и технологии социальной работы» включает в себя чрезвычайно обширный и разнообразный материал, призванный помочь в реализации нравственно-гуманистической, организационно-управленческой, аналитико-прогностической, регуляционно-профилактической функций будущих социальных работников. Он основывается на знании таких дисциплин, как социология, социальное прогнозирование и проектирование, социальная педагогика, геронтология, феминология, социальное право и др.

Таким образом, целью курса является ознакомление слушателей с существующими в мировой и отечественной практике технологиями социальной работы, что должно заложить основы профессионально-технологической компетентности будущих специалистов, подготовить их к самостоятельному решению профессиональных задач. При этом решаются следующие учебно-воспитательные задачи: вводятся и закрепляются в профессиональном тезаурусе студентов представления о социальных технологиях, их структуре в сфере социальной работы, ключевых этапах и понятиях.

Студенты знакомятся с принципами и методами социальной диагностики, социальной терапии, профилактики, адаптации, реабилитации, с конкретными технологиями и методами решения социальных проблем. В процессе курса развивается творческое мышление, мастерство анализировать и оценивать конфликтные ситуации, формируются и закрепляются практические навыки социальной работы с различными группами населения по месту жительства и на предприятиях, а также умения комплексного воздействия на состояние и поведение граждан в экстремальных и конфликтных ситуациях.

Среди форм и методов обучения в первую очередь необходимо выделить лекции, семинары, круглые столы, деловые игры, устные доклады и выступления специалистов. При этом особое внимание стоит уделять региональным особенностям технологий социальной работы. В начале курса студентам необходимо привить навыки проведения зондажно-информационного обследования, которое заключается в сборе сведений об инфраструктуре, численности, составе и динамике местного населения, изучении истории заселения и освоения данной территории, изменения состава местного населения, исследовании его занятий и традиций и т.д.

Информационно-целевой анализ различных документов, статей из местной и центральной прессы, материалов электронных средств информации, и особенно писем и жалоб граждан поможет студентам иметь представление о существующих проблемах слабо защищенных групп населения и государственной политики в области разрешения данных проблем. Особую роль здесь должно играть изучение соответствующих законодатель-

ных актов и программ, принятых на международном, государственном, а также местном уровнях (Резолюции ООН, МОТ, СНГ, Законы Российской Федерации, местные постановления).

Существенный вклад в обучение должны вносить беседы со специалистами в области социальной работы, а также смежных с ней сфер профессиональной деятельности. Студенты имеют возможность реально познакомиться с работой таких важных социальных объектов, как дом социальной адаптации, пенсионный фонд, отдел социальной работы промышленных предприятий и др. Кроме того, кафедра социальных технологий постоянно сотрудничает с газетой "Караван-Рос", главный редактор которой студентам старших курсов читает доклады по разделу "связи с общественностью".

Для того, чтобы слушатели имели представление об основных способах познания явлений общественной жизни, а также научились прогнозировать проблемные ситуации в обучении, необходимо использовать методы социального картографирования. Оно включает в себя составление социальной карты местности, выявление следующих территорий: интенсивно посещаемых гражданами, неиспользуемых, загрязненных, социальной напряженности, криминогенных, социально значимых. Как показывает практика, данная форма проведения семинарских занятий пользуется особой популярностью у студентов, поскольку позволяет лучше изучить социально-демографическое положение и основные проблемы отдельных городов Ярославской области, а также районов г. Ярославля.

В течение учебного процесса для закрепления пройденного материала следует проводить анализ реальных случаев из жизненных ситуаций наименее защищенных групп населения. Изучение таких конкретных ситуаций проводится небольшими группами студентов, результаты затем обсуждаются на круглом столе. Стоит отметить, что предлагаемые студентам случаи основываются на социальных, экономических, демографических, медицинских проблемах различных категорий граждан (инвалидов, национальных меньшинств, пенсионеров, дезадаптированных детей и подростков и т.д.), которые имеют место в нашей стране и за рубежом. Студенты в ходе решений и обсуждений таких задач демонстрируют свои знания не только в области

технологий социальной работы, но и социальной геронтологии, социального права, психологии инвалидности, семействования. Кроме того, они учатся работать группой, принимать совместные решения, находить консенсус.

В заключение хотелось бы заметить, что сформировать высокий профессионализм будущих специалистов социальной работы возможно лишь путем оптимальной связи теоретических знаний с практикой работы социальных служб и органов социальной защиты населения. Поэтому большое значение здесь имеет и практика студентов в различных территориальных центрах социальной защиты, а также в органах милиции, после проведения которой они пишут содержательные отчеты.

### **Особенности активных методов при обучении естественным наукам**

*И.П. Комарова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Активные методы – это такие методы организации учебного процесса, которые резко повышают познавательную активность студентов, позволяют проявить интерес, индивидуальность в обучении, улучшают запоминание материала, делают обучение более качественным.

Мы применяем в работе разнообразные методы, которые, по нашему мнению, способны увеличить интерес к предметам естественно-научного цикла (курсы цитологии, гистологии, эмбриологии и методики преподавания биологии и экологии).

Некоторые темы очень трудно понимаются и запоминаются студентами. В курсе цитологии – это современные представления о поверхностном аппарате, его функционирование, в курсе гистологии – темы «кровь, иммунитет». В эмбриологии студенты сталкиваются со сложностью в понимании процессов органогенеза, развития закладок. Поэтому считаем, что введение активных методов, содержащих элементы творческих подходов, таких как стихосложение, рисунок, создание моделей процессов и явлений, заметно облегчает понимание сложных теоретических и практических вопросов.

Так, в курсе цитологии мы применяем умения анализа и дробления научного текста с выделением значимых положений и ключевых процессов для последующего отображения его в виде символов, знаков. Затем текст преобразуем в трех-четырёх плоскостную вербально-графическую систему, подбираем цвета, определяем значимость каждой части в своем разделе, их связи между собой, отображение частей в целом процессе.

В дальнейшем монтируем единое изображение и проводим защиту или пленум по всестороннему анализу каждой дидактической единицы и далее всего единого процесса. В результате у студента возникает видение процесса в целом, качественное понимание каждой из частей, глубокое и долгое запоминание деталей процесса или явления, его важнейших составных, кроме того, легко обсуждается выход в практику, теорию науки.

Кроме названных положительных эффектов, идет и формирование активного речевого навыка студентов, защищающих свой раздел, проявляются и развиваются навыки слушания, диалога, спора, отстаивания своей точки зрения, растет доказательность знаний.

Очень важным считаем то, что в момент защиты и обсуждения проекта идет многократное проигрывание процесса или явления, идет первичное и вторичное закрепление результатов изучаемого раздела, приводятся знания из смежных дисциплин, возникает множество вопросов, на которые сами студенты стремятся ответить или попробовать ответить. Результатом такого проведения занятий становится высокое качество усвоения, активность на следующих занятиях, желание работать так же и далее, активность в самостоятельном обучении.

Часто после занятия появляется серия «неразрешимых» вопросов, которые требуют и от студентов и от преподавателя дальнейшей «домашней» работы в этом направлении, что дает хороший импульс всем участникам учебного процесса к дальнейшему повышению образования, самообразованию. И это также отличный стимул к проведению такого рода занятий, так как совместный творческий эффект сохраняется надолго, улучшаются партнерские отношения в группе обучаемых, устанавливаются более «диалогичные» отношения между преподавателем и обучаемыми. Создается эффект «коэволюции» процесса обра-

зования на основе гуманизма, демократичности, равных прав и возможностей, что является нечастым явлением для российского вузовского обучения.

В курсе гистологии применяем методы активного творчества, когда студенты в парах постоянного состава выбирают одно из творческих заданий по темам «Соединительная ткань», «Кровь и кроветворение», «Иммунитет», выполняют их в одном из направлений, которое им ближе: составляют оду процессу, пишут сценарий детективного фильма о похождениях лимфоцита (агент ОО7Т, В, киллер или хелпер, супрессор или оккупант и свой среди чужих и др.). Эффект творчества отвлекает от многократного повторения материала, делает осознание его более легким и интересным, студенты активно интересуются вариантами изложения других пар, запоминание становится автоматическим и поддерживается неподдельным интересом к сотворчеству своих однокашников.

В курсе методики преподавания биологии и экологии мы применяем метод опорных сигналов, состоящий в членении материала одного или двух уроков, создании опорного конспекта из выбранных символов (не менее 600), защиты своего проекта и пробного пересказа обучаемых по данной схеме. Этот вариант работы включает в процесс обучения работу зрительного, слухового, моторного анализатора, активизирует аналитические и синтетические способности студентов, четко разделяет пару по преобладающим и любимым видам работ.

Кроме того, в названных курсах существуют прикладные работы, они посвящены изготовлению пособий, муляжей, моделей, рисованных мультяшек, аналитических таблиц и подобным видам графических, иллюстративных работ.

Есть попытка озвучить и сделать динамичными так называемые застывшие процессы: рисунки разных стадий процесса пищеварения, поглощение продукта, размножение или деление объекта и др. Используются и методики создания системы свитков, на которых разворачиваются процессы эволюции, развития и другие.

В целом считаем, что активные методы необходимы, способны помочь преподавателю и студенту сделать процесс образования по-настоящему интересным и качественным.

## К вопросу о формировании творческого потенциала студентов педвуза

*Т.В. Кучукова*

*Смоленский государственный педагогический университет*

Современное стремление к возрождению сильного, высококоразвитого государства ставит перед образованием задачи воспитания качественно новых кадров – умных, эрудированных, грамотных, способных видеть главное и самостоятельно принимать решения, то есть творческих личностей. Развитие творческих способностей личности является одной из важнейших задач образования в современной средней и высшей школе. Воспитание творческой личности – это длительный процесс, который начинается с первых лет жизни. Чтобы развить самостоятельность и инициативу, нужно как можно раньше вовлекать обучаемых в занятия творчеством, формировать у них творческие способности и увлеченность трудовой деятельностью. Во время научив ученика рациональным способам деятельности, мы освобождаем его от длительного пути проб и ошибок. Выбрать рациональный ход решения проблемы человек может только в том случае, если с ранних лет в нем развивали не только исполнительность, но и самостоятельность, инициативность, готовность к отказу от привычных схем. В школьные годы воспитать творческую личность может только педагог, обладающий творческим потенциалом.

Вряд ли нужно доказывать, какую огромную роль в процессе обучения играет учитель. Современные социально – экономические условия привели учителей к особому положению в обществе. Всегда сложный педагогический труд стал во много крат тяжелее. Но в человеческом сознании живет мысль о высокой общественной роли педагога: лучше учить, лучше воспитывать – настоятельное требование любого времени.

Эффективность педагогического труда зависит от того, насколько каждый учитель сможет совершенствовать учебный процесс, повышая качество обучения.

Проблема подготовки будущего учителя к педагогической деятельности как к творческому процессу приобретает в настоящее время особую значимость. Развитие творческого потенциала – длительный процесс, включающий в себя ряд этапов: общеобразовательная подготовка (довузовский этап), профессиональная подготовка в педагогическом вузе (вузовский этап), самообразование.

Основным в формировании творческого потенциала будущего учителя является вузовский этап. Здесь прежде всего осуществляется широкая методологическая подготовка, которая позволяет студенту усвоить учение о принципах построения, формах и способах научно – познавательной деятельности. Важным компонентом творческого потенциала будущего учителя является психолого-педагогическая подготовка, которая осуществляется на протяжении всех лет обучения студентов в вузе. В процессе изучения психолого-педагогических дисциплин важно формировать у студентов основные черты творческой деятельности, умение находить нестандартные подходы к решению педагогических задач, стремление к поиску новых методов и приемов обучения и воспитания, эффективному применению педагогического опыта в новых условиях, оригинальному использованию известных методов обучения и воспитания.

Еще один компонент творческого потенциала будущего учителя – методическая подготовка, обеспечивающая методический анализ темы, постановку целей и задач каждого урока, правильный подбор методов и средств обучения конкретному учебному предмету. Будущий преподаватель должен учиться видеть в учебном материале скрытые трудности для учащихся, источники возможных ошибок, намечать пути их предупреждения, планировать решение стандартных задач.

Важную роль в профессионально-педагогической подготовке студентов играют спецдисциплины. Творческий потенциал будущего учителя напрямую связан с глубокими специальными знаниями в той отрасли науки, которую он будет преподавать в общеобразовательной школе. Главный труд студентов – это учеба. Для воспитания творческих черт личности у студентов их деятельность необходимо сделать творческой. Будущий

учителя должны быть причастны к совершенствованию и поиску нового.

Формирование творческого потенциала при преподавании графических дисциплин на художественно-графическом факультете Смоленского государственного педагогического университета организовано следующим образом. Для развития творческих способностей студентов на занятиях по предметам чертежно-графического цикла перед ними обязательно ставятся, наряду с типовыми, творческие задачи, предполагающие самостоятельность в выборе способа решения, преобразование условия, возможность многовариантных решений. На спецдисциплинах решаются не только узкоспециальные, но и методические задачи. В практические занятия по перспективе, начертательной геометрии и черчению включаются упражнения, способствующие развитию у студентов профессиональных умений и навыков. К таким упражнениям мы относим упражнения по формированию культуры речи: защита графических работ, взаимное объяснение студентами отдельных теоретических положений, составление развивающих вопросов на заданную тему с последующей оценкой ответа на них сокурсников, сообщение по определенной теме или графической работе с использованием наглядности. Другая группа упражнений способствует формированию умения проверить и оценить графическую работу и содержит задания по исправлению ошибок в специально разработанных карточках-заданиях, по взаимопроверке чертежей студентами по определенному плану и оценке их (с последующей перепроверкой преподавателем).

На занятиях по методике преподавания студенты отрабатывают приемы ведения уроков по различным темам курса. Планирование урока уже предусматривает творческую работу будущего учителя. На каждом этапе урока необходимо организовать обучение таким образом, чтобы побуждать учащихся вести активную умственную работу. Чем богаче содержание урока, тем шире его возможности для формирования и развития личности учащегося. Новизна содержания, значимость приобретаемых учениками знаний, их практическая направленность, проблемное изложение материала, занимательность являются обязательными требованиями к уроку студента. Наряду с разви-

тием творческих способностей здесь происходит и формирование определенных личностных качеств будущего учителя. Кроме того, деловая игра, имитирующая урок, в которой каждый студент поочередно выступает в роли учителя, обучающегося и рецензента, анализирующего урок, готовит студентов к активной педагогической деятельности, формирует интерес к ней.

Успешное формирование творческого потенциала будущего учителя зависит от обеспечения преемственности коллективной деятельности различных кафедр педагогического вуза, от систематического включения студентов в самостоятельную работу по решению научно-творческих, научно-исследовательских задач, от применения активных методов обучения.

### **К вопросу об управлении самостоятельной работой студентов**

*С.А. Трифонова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Современные педагоги и психологи утверждают, что образованным человеком считается не тот, кто знает все, а тот, кто способен узнать все, что ему необходимо для его практической деятельности. Таким образом, самостоятельная работа – это одна из важнейших форм учебного и воспитательного процесса в современной высшей школе.

Под самостоятельной работой подразумевается форма обучения, которая является системой организации педагогических и психологических условий, обеспечивающая управление учебной деятельностью учащегося в отсутствие преподавателя и без его непосредственного участия и помощи. Помощь преподавателя реализуется косвенным путем через организацию обучения в условиях самоподготовки. Можно выделить различные формы организации самостоятельной работы: рефераты, семестровые задания, курсовые работы и проекты, аттестационные работы (квалификационные) по комплексной разработке какой-либо нетривиальной проблемы.

Существует несколько основных вопросов, связанных с управлением самостоятельной работой студентов, изучающих, в частности, психологию:

- умение студента самостоятельно работать с литературой;
- умение работать с учебником и изучение научной психологической литературы;
- особенности самостоятельной работы с психологической литературой при заочном обучении;
- самостоятельная работа по психологии как гуманитарное познание, предполагающее проникновение во внутренний мир человека.

Например, для решения первой проблемы можно использовать так называемый эвристический «сценарный вариант» самостоятельной работы (по определению Н.П. Фетискина) при подготовке к семинарам, который подразумевает возможность поставить студента в условия самостоятельного активного анализа учебного материала и творческой мобилизации его усилий, а не механического списывания и зачитывания готового, объемного и непроработанного текста. Это достигается за счет создания сценария для самоподготовки, в котором предусмотрены дополнительные вопросы, практические и демонстративные задания, проблемные ситуации, ролевое разыгрывание, логические схемы и т.д. по каждому вопросу семинарского занятия. При этом преподаватель получает возможность направлять работу студентов уже на этапе подготовки к семинару, а не только на самом занятии. Это стимулирует творческое мышление студентов, исключает формальное конспектирование текста, сокращает время работы над первоисточником, способствует развитию познавательной мотивации, формированию и закреплению положительного отношения к самостоятельному добыванию знаний. Следовательно, это и предупреждение негативных психоэмоциональных состояний (например, пресыщения и монотонии как следствий преобладания действий, направленных на составление конспекта для «отписки», или представлений о том, что «это бессмысленное переписывание литературы»).

Самостоятельное изучение литературы должно одновременно решать и задачу подготовки к написанию контрольной, курсовой или дипломной работы, научного текста, рефератив-

ного анализа. При этом письменная работа не должна быть самоцелью, а стать средством, позволяющим свободно оперировать своими теоретическими знаниями при анализе, оценке и описании различных психологических феноменов. Помощником здесь может стать опыт написания рефератов. Реферат предполагает не простой «отчет» по теме без истинного усвоения основных теоретических и прикладных положений психологии, а авторский анализ статей и фундаментальных работ на заданную тему. Реферативная работа предполагает решение следующих задач: развитие навыков самостоятельной работы с научными источниками при решении поставленной проблемы, выработка умений самостоятельно выделять из общей информации основные идеи по теме, излагать материал в краткой по объему и емкой по содержанию форме, оформлять письменный отчет по соответствующим стандартам.

Однако современные информационные технологии, в частности Интернет, сводят «на нет» все эти позитивные моменты данного вида студенческих работ, т.к. мы часто можем встретиться с ситуацией полного копирования чужого реферата без минимальных усилий разобраться в авторском содержании. Одним из выходов из этой ситуации могут стать сами ресурсы Интернета. Так, можно дать задание студентам найти  $n$ -ное количество рефератов на заданную тему и отыскать в них ошибки, при этом глубоко и тщательно обосновать свои выводы. Кроме того, можно предложить доказать, что найденный реферат написан блестяще и не только не содержит ошибок, но в нем излагаются смелые и новаторские идеи.

Таким образом, самостоятельная учебная работа может стать успешной, если студенту будет интересно получать новые знания, полезные для него лично. Поэтому задача преподавателя – всячески формировать и поддерживать этот интерес, чтобы самостоятельная работа для студента перестала быть тяжким бременем и приносила ощущение морального удовлетворения от радости познания, открытия нового и творческого труда.

## **Активные методы развития профессиональной подготовки будущих инженеров**

*Т.В. Скроботова, И.А. Власенко*

*Ставропольский государственный аграрный университет*

Анализ познавательной деятельности студентов на первом и втором курсах технических специальностей вузов показывает, что при изучении общеобразовательных предметов (и физики в том числе) для них остается зачастую неясной роль этих предметов в их будущей профессиональной деятельности, что сильно снижает мотивацию учения и, как следствие, успеваемость. Опираясь на принцип гуманизации обучения, мы пришли к необходимости объяснения студентам особенностей развития в процессе обучения в вузе профессионально значимых качеств будущих инженеров и их временной зависимости.

К профессионально значимым качествам будущих инженеров можно отнести следующие: технический интеллект (техническое мышление), творческие способности, изобретательность и рационализаторство, техническую прогностичность, профессиональный фонд образов, развитую эмоционально – волевую сферу. Определяя структуру технического мышления, Т.В. Кудрявцев представил его как совокупность логического, образного и действенного мышления. Логическое мышление – это последовательно проводимые, состоящие из отдельных этапов рассуждения, при которых каждое последующее умозаключение основывается на ранее проведенных, строго доказанных умозаключениях. Мышление совершается в виде логических операций (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, обобщение). Все эти операции составляют различные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса.

Развитие профессионально значимых качеств будущих инженеров должно происходить в течение всего времени обучения студентов в вузе, на всех дисциплинах. Физика является базой для специальных дисциплин и особую роль в этом играет ее экспериментальная часть.

Наиболее активно проявляется самостоятельность студентов при проведении физического практикума, но, чтобы повы-

ситель активность студентов необходимо использовать специальную методику его проведения.

Для развития логического мышления студентов мы предлагаем использовать на лабораторном практикуме по физике развивающие задания и решение технических задач.

Нами разработаны задания к лабораторным работам четырех типов.

1). **Исключение лишнего.** Из пяти предложенных физических понятий четыре можно объединить по определенному признаку. Пятое, не обладающее таким признаком, нужно исключить. Например, генератор, аккумулятор, резистор, термопара, гальванический элемент. Признаком, которым обладают генератор, аккумулятор, термопара и гальванический элемент, является превращение какого-то вида энергии в электрическую. Резистор таким признаком не обладает, значит, его нужно исключить.

2). **Простые аналогии.** Есть пара физических понятий, для которых можно установить одну из указанных выше связей. Затем к одному физическому понятию предложены пять, только одно из которых связано с исходным так же, как и в первой паре. Нужно найти данное физическое понятие. Например, сила тока – напряжение; емкость – С, фарад, заряд, конденсатор, диэлектрик. Сила тока возрастает при увеличении напряжения на данном проводнике, то есть эти физические величины прямо пропорциональны. Емкость проводника возрастает при увеличении заряда в проводнике, то есть связь здесь такая же, как и в предложенной паре.

3). **Выделение существенных признаков.** Дано физическое понятие, стоящее перед скобками, и далее – пять в скобках. Все понятия, стоящие в скобках, имеют определенное отношение к стоящему перед скобками. Нужно выделить только два, которые находятся в наибольшей связи с физическим понятием перед скобками. Например, электрическое сопротивление проводника (длина проводника, сила тока в проводнике, площадь поперечного сечения проводника, напряжение на концах проводника, мощность тока в проводнике). Электрическое сопротивление проводника влияет на величину силы тока и мощности в проводнике, закон Ома связывает его с напряжением, но зави

сит оно только от длины проводника и площади поперечного сечения.

4). **Сложные аналогии.** Дается пара физических понятий. Нужно определить связь между этими понятиями и тип этой связи. Тип связи определяется по шифру, где каждой букве соответствует своя пара физических понятий с определенной связью между ними. Например, А: ядро – атом (часть – целое); Б: диэлектрики – вещества (подкласс – класс); В: материальная точка – тело (модель – реальность); Г: сопротивление – проводимость (противоположность); Д: помещение диэлектрика во внешнее электрическое поле – поляризация диэлектрика (причина – следствие); Е: электрон – ( $-1,6 \cdot 10^{-19}$  Кл) (тождественность). Поле – материя (Б). Пьезоэлектрический эффект – электроскоп (Г). Заряд – диполь (А).

Включение данных заданий в лабораторные работы потребовало изменения методики проведения лабораторного практикума. На каждом занятии 5-7 минут отводится разбору таких заданий и выполняются упражнения по их решению. А при защите лабораторной работы студенты выполняют короткие тесты, составленные из подобных заданий. Каждая серия лабораторных работ завершается итоговым тестом, позволяющим оценивать динамику развития логического мышления в процессе обучения.

Одним из направлений деятельности будущего инженера является решение технических задач. Техническая задача – это проблемная ситуация; в ней присутствует противоречие между существующей потребностью человека и техническим устройством, которое не полностью или совсем эту потребность не удовлетворяет. Решить техническую задачу – это значит разрешить данное противоречие путем усовершенствования имеющегося технического устройства или путем создания нового. Как правило, любое техническое противоречие основывается на противоречии физическом. Значит, задача инженера распознать те физические явления и эффекты, на которых основывается данное техническое противоречие. Распознавать эти явления и эффекты студенты учатся, решая технические задачи. В технических задачах присутствуют физические противоречия, осно-

ванные на изучаемом в лабораторной работе физическом явлении или эффекте.

Для того, чтобы обучить студентов решать такого рода технические задачи, на вводном занятии им даются алгоритм решения проблемных ситуаций, основные приемы устранения технических противоречий и подробно разбирается решение некоторой технической задачи.

Затем вместе с рекомендациями по выполнению какой-либо лабораторной работы практикума выдается и техническая задача. Выполняя эту лабораторную работу, студент осмысливает изучаемое явление и наряду с другими контрольными вопросами выполняет решение технической задачи. Это решение оформляется им вместе с отчетом о проделанной лабораторной работе и представляется при защите работы.

Определение уровня логического мышления при помощи тестов показало, что в конце семестра группа студентов, выполнявшая данные задания к лабораторным работам, имеет лучшие результаты по сравнению с контрольной группой студентов, не выполнявших такие задания.

### **Формирование представления о проблемном пространстве в процессе обучения в вузе\***

*Е.В. Конева*

*Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова*

По мере накопления человеком профессионального опыта в его когнитивной сфере формируются образования, адекватные выполняемой деятельности.

Например, в ходе профессиональной деятельности индивид решает большое количество проблемных ситуаций. Сама по себе проблемная ситуация – образование динамическое. Под проблемной ситуацией мы понимаем такой эпизод деятельности, когда она не может продолжаться старыми средствами и способами. В качестве момента, дополняющего понимание про-

---

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда; № проекта 02-06-00249а

блемной ситуации как феномена, можно привести замечание М.М. Кашапова: "Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на "снятие" противоречий". Суть проблемной ситуации, таким образом, в необходимости поиска новых (для данного субъекта) путей выхода из затруднения или адаптации уже известных способов деятельности к новым условиям.

Проблемные ситуации, воспринимаемые и решаемые субъектом, по-видимому, не представлены в его сознании изолированно друг от друга. По определению Д.Н. Завалишиной, для опытного профессионала характерна «типологизирующая активность», позволяющая воспринимать ситуации практической деятельности в контексте сложившейся у данного субъекта системы их оценки. Соответственно проблемные ситуации в представлении человека определенным образом группируются, образуют различные связи друг с другом. Это позволяет говорить о наличии пространства проблемных ситуаций.

Пространство проблемных ситуаций – принципиально иная структура по сравнению с последовательностью проблемных ситуаций, возникающих в ходе трудовой деятельности. Во-первых, в отличие от динамической «ткани» мышления в практической деятельности, требующей работы с каждой возникающей проблемной ситуацией, пространство проблемных ситуаций – более или менее фиксированная структура. Она является результатом обобщения многочисленных эпизодов профессиональной деятельности и включает в себя представление индивида о проблемных точках его профессиональной деятельности (представление о том, где, в какие моменты деятельности возможно возникновение проблемных ситуаций); представление о том, какого рода эти проблемные ситуации, какова степень необходимости их решения и т.д. Если процесс работы с проблемными ситуациями, возникающими в профессиональной деятельности, представляет собой определенную последовательность этапов и имеет развернутую во времени и, условно говоря, линейную структуру, то пространство проблемных ситуаций построено по иерархическому принципу и представляет собой многоуровневое образование.

Термин «пространство» в настоящее время распространен как в политическом и экономическом лексиконе («постсоветское пространство», «рублевое пространство»), так и в различных науках. В психологии можно встретить двоякое понимание данного термина. Во-первых, под пространством понимается совокупность условий и обстоятельств, позволяющих организаторам этих условий и обстоятельств реализовывать некоторые функции и выполнять некоторые задачи (например, «развивающее пространство для подростков»). Близким к данному пониманию можно считать рассмотрение психологического пространства как качественно новой формы функционирования психики, возникшей в результате специальных психологических и педагогических воздействий. Таково, например, «пространство «между» субъектами – учителем и учеником», складывающееся в ходе развивающего обучения (М.В. Каминская). Во-вторых, по определению В.А. Толочка, это «совокупность связанных шкал», в которую помещается некоторая психологическая реальность. Типичным примером применения концепции пространства для исследования личности является метод Дж. Келли. В последние годы термин «пространство» используется для характеристики психологических явлений, имеющих сложную объективную и субъективную структуру, с трудом поддающихся систематизации и шкалированию: профессиональное пространство (Д.Н. Завалишина), пространство деятельности (В.А. Толочек). В нашем понимании пространство – это некоторая совокупность различным образом связанных друг с другом элементов, определенным образом упорядоченная в сознании субъекта, подвергнутая оценке по ряду значимых для субъекта параметров. Пространство проблемных ситуаций (иначе говоря, проблемное пространство) – когнитивное образование субъекта, в которое входит его представление о круге эпизодов, подлежащих решению, их признаках, некоторых свойствах и примерных направлениях выхода из проблемных ситуаций.

По-видимому, пространство проблемных ситуаций начинает формироваться на довольно ранних этапах профессионализации, то есть в период обучения студентов в вузе. Об этом свидетельствует то обстоятельство, что оценки типичных для дея-

тельности проблемных ситуаций различаются у студентов разных курсов.

Проблемное пространство, складывающееся у субъекта, вероятно, оказывает влияние на эффективность деятельности. В этой связи уместно говорить об адекватности проблемного пространства. Адекватность в данном случае – характеристика условная. Разумеется, не может быть «правильного» и «неправильного» пространства проблемных ситуаций. Однако есть соответствующее образование, складывающееся у успешных и неуспешных профессионалов. То же самое можно сказать про опытных и неопытных специалистов. Поскольку образы каждой из названных пар групп различаются, можно вести речь о представлении, более или менее приближенном к образу опытного и успешного профессионала, условно принимаемому за «эталонный» образ. Адекватность представления о пространстве проблемных ситуаций позволяет профессионалу успешно адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. От содержания образа зависит, например, какие эпизоды своей деятельности человек считает значимыми, требующими вмешательства, другими словами, на что он будет направлять основные усилия и т.д. Изучение пространства проблемных ситуаций важно для оптимизации процесса профессиональной подготовки.

Использование ситуаций деятельности в практических занятиях давно уже не представляет собой дидактического новшества. Широко используется метод ситуаций, например, при подготовке юристов, все чаще ситуации реальной деятельности применяются в ходе практических занятий со студентами-психологами. Что касается послевузовского обучения, то в учебной работе с профессионалами метод ситуаций появился едва ли не раньше, чем в вузе. Используемые нами методические приемы позволили получить ситуации реальной деятельности, по которым представления опытных и неопытных профессионалов значимо различаются количественно или имеют явно выраженные качественные различия. На основе полученных результатов создается тренинговая программа, построенная по принципу «от простого к сложному»: обсуждение начинается с проблемных ситуаций, восприятие которых минимально разли-

чается у представителей разных по профессиональному уровню групп, что готовит почву для работы с ситуациями максимального несоответствия.

## **Обучение преподавателей высшей школы практическому варианту решение проблемы мотивации студентов вуза посредством активных методов\***

*И.В. Серафимович*

*Институт развития образования ЯО*

Проблема психолого-педагогических технологий повышения качества подготовки специалистов к инновационной деятельности является наиболее актуальной в современный период времени в отношении как послевузовского, так и дополнительного образования. Высокая динамичность изменений в окружающем мире не всегда позволяет эффективно адаптироваться в силу того, что зачастую уже в процессе получения знаний их ценность падает, не успев реализоваться на практике (Г.М. Пономарёва, С.А. Томчук). В связи с этим основной акцент в современной парадигме образования делается на переход от трансляции знаний к умению применять эти знания. При этом именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений и инноваций. И для успешного внедрения в практику различных нововведений педагогу необходимо, в том числе, высокий уровень развития профессионального педагогического мышления, который является, как правило, творческим, прогностичным, оценочным, рефлексивным, надситуативным (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселёва, Е.В. Коточигова, Т.В. Разина, Т.В. Огородова). Педагогическое мышление (ПМ) характеризуется М.М. Кашаповым как профессиональное мышление, позволяющее субъекту познавать сущность педагогической ситуации и организовывать свои педагогические действия по её целенаправленному преобразованию. Таким образом, подготовка специалиста высшей школы к творческой,

---

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарно-Научного Фонда; № проекта 04-06-00250а

инновационной деятельности проводится нами в рамках занятий по формированию творческого ПМ, где основным звеном является решение реальных педагогических проблемных ситуаций, встречающихся в деятельности участников группы с использованием методов «мозгового штурма» и групповой дискуссии.

В рамках обучения заведующих кафедрами ЯГМА помимо развития управленческих умений также был сделан акцент на творческое ПМ. Основная группа проблемных ситуаций (70%) от общего числа заявленных состояла в мотивации студентов на эффективное и высококачественное обучение. Нами проблема мотивации была рассмотрена в плоскости воздействия на мотивационную сферу учащихся условно через три основных направления: манипулирование, стимулирование и мотивирование. Эти три направления, с нашей точки зрения отличаются, прежде всего, по вопросу, который задается инициатором воздействия. При манипулировании это – «Как заставить сделать человека то, что мне хочется, с минимальными личными затратами?», при стимулировании – «Что я могу сделать человеку, чтобы он сделал для меня то, что я хочу?», при мотивировании – «Что мне сделать с собой, чтобы человек изменился так, как мне хочется?». Для простоты работы студенты также условно были разделены нами на 4 основные группы (приём Т.Г. Киселёвой) по наличию необходимых и достаточных условий для обучения (табл.1).

Таблица 1. Схема структурных групп студентов

|                      |              | Возможности для обучения                               |             |
|----------------------|--------------|--|-------------|
|                      |              | Имеются  | Отсутствуют |
| Желания для обучения | Присутствуют | * данная группа нами не рассматривалась как незначимая | Группа №3   |
|                      | Отсутствуют  | Группа №1  | Группа №2   |

В ходе групповой работы мы получили нижеследующие приёмы воздействия на разные категории студентов. Полученные результаты были оценены экспертами (созданными на базе работающих групп) на предмет действенности и применимости на практике.

*Приёмы воздействия на группу № 1 «Могут, но не желают...»*

**Манипулирование**

1. Воздействие на самолюбие («Неужели ты не можешь...»).
2. Воздействие на совесть («Давай учись, раз поступил, государство за тебя деньги платит, родители надежду лелеют, не зарывай талант, какой бы он ни был, в землю, иначе потом отнимется и то, что есть...»).

**Стимулирование**

1. Стимулирование стипендией  
«кнул» («Не будешь учиться, – не получишь»);  
«пряник» («Будешь учиться хорошо, будет повышенная президентская, грантовая стипендия»).
2. Стимулирование отработками («Не сдашь сейчас, придётся встречаться ещё и ещё раз..., писать реферат»).

**Мотивирование**

1. Мотивирование перспективным целеполаганием («Это тебе пригодится в будущем, чтобы быть хорошим врачом, главврачом, деканом, управленцем, руководителем...»).
2. Мотивирование (изменение социальной ситуации развития) – поместить в более сильную группу, посадить к более сильному студенту (студентке).
3. Мотивирование посредством трудной и интересной задачи (отправить выступать на конференцию, провести занятие у младших курсов).
4. Использование неспецифической мотивации обучения (найти частный интерес студента и этим привлечь, «5» автоматом, зачет автозачетом, дополнительный балл на экзамене).
5. Мотивирование через личностные особенности (выяснить причину нежелания учиться, может, у студента горе или сложная проблема, которая кажется неразрешимой).

*Приёмы воздействия на группу № 2 «Не могут и не желают...»*

**Манипулирование**

1. Административный прессинг (доклад в деканат, ректору...).
2. Родительский прессинг (беседа с родителями, угрозы выгнать...).

3. Личностный прессинг («Как не стыдно...!»; «Да разве так можно, поступил...и не учишься...!»)

### **Стимулирование**

1. Заинтересовать материально (материальная помощь, помощь с общежитием).
2. Заинтересовать интеллектуально (номинации «самый ленивый студент», «студент, у которого ума палата»).
3. Заинтересовать психологически (женить на более успешной студентке, студенте).

### **Мотивирование**

1. Убедительные аргументы в виде примеров из жизни («Ученые – свет, а неучёный чуть свет и на работу...»).
2. Нравоучительный личный пример.
3. Положительный («Хотите иметь учёные степени, почёт и уважение, удовлетворение от имеющихся материальных благ, возможность путешествий по стране и за рубеж на конференции, защиты диссертаций и т.д., как это делаю я – учитесь сейчас...»).
4. Отрицательный («Хотите сидеть на бюджетной зарплате каждый месяц, преподавать в нескольких организациях, не видеться с семьей, и быть в редкие минуты счастливым, как я – можете не учиться...»).

### *Приёмы воздействия на группу № 3*

#### *«Не могут, но очень хотят...»*

### **Стимулирование**

1. Завышение оценки (целенаправленное), и чтобы об этом знал весь курс, вся группа. Этот же приём можно использовать в качестве стимуляции сильного студента «Ну что же ты, тебя уже и слабый догнал...».
2. Поддержка психологическая («Ты сможешь, у тебя получится, хотя, может, и не сразу...»).
3. Объяснение дополнительное, индивидуально, «по полочкам», чтобы всё улеглось.

### **Мотивирование**

Побуждение примером неудачных удачников из жизни («Учение и труд всё перетрут»; Черчилль был троечник, а управлял

страной; Г. Каспаров имел по математике тройки, а прекрасно играл в шахматы).

**Манипулирование** (этот приём с точки зрения экспертов неприменим к данной категории студентов).

Подобная практическая работа позволяет осваивать активные методы обучения на практике по отношению к различным проблемам действительности и иметь конкретный результат, который обобщает опыт многих преподавателей высшей школы, что делает уникальными полученные практические наработки.

### **Возможности использования активных методов обучения в работе с руководителями первичного звена управления**

*С.И. Ерина, А.А. Филичева*

*Ярославский государственный университет им П.Г. Демидова*

Происходящий в нашей стране рост психической напряженности и конфликтов в деловом общении приводят к тому, что любой представитель профессии типа «человек - человек» должен быть подготовлен к работе в условиях нестандартных конфликтных ситуаций.

Особенно актуальна эта проблема для менеджеров любых организаций с разными формами собственности. Конфликты у них могут возникать в силу того, что часто менеджер, оказываясь в промежуточной позиции, вынужден действовать в ситуациях, когда разные люди или целые группы людей предъявляют к нему несовместимые требования и ожидания одновременно. Восприятие и осознание этой ситуации как конфликтной порождает так называемый ролевой конфликт.

Как показывают исследования, успешность выполнения руководящей роли связана с умением разрешать ролевой конфликт (Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя. Ярославль, 2000; Ерина С.И., Кузьмин Е.С. Изучение руководителя на производстве. Ярославль, 1984; Getzels J.W., Guba E.C. Role, role conflict and effectiveness: An Empirical study // American Sociological Review. Chicago, 1954. V. 19. P. 164-175; Sarbin T.R., Allien V. Role Theory // Handbook of

Social Psychology / Ed. by G. Lindzey and E. Aronson. Cambridge, Mass., 1968. V. 1. P. 523-567). Более того, некоторые исследователи прямо пишут о том, что быть успешным управленцем – значит, уметь решать ролевой конфликт (Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992; Kahn R., Kats D. The Social Psychology of organizations. N.-Y., 1967).

Имеющиеся в литературе данные позволяют сделать заключение о существовании отрицательной связи между успешностью деятельности руководителя и уровнем выраженности ролевого конфликта (РК). При этом, как показывают наши исследования, не только страдают производственная и социальная эффективность деятельности управленца но и наблюдается общая невротизация личности руководящего работника, находящегося в ситуации высокого ролевого конфликта (Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя. Ярославль, 2000). Всё это делает актуальным проблему разрешения (РК) в деятельности управленца, как в теоретических, так и в практических аспектах в управленческой деятельности.

Целостный подход к проблеме разрешения РК в деятельности руководителя предполагает связывать разрешение конфликта не только с индивидуальным стилем работы конкретного руководителя, но и с перестройкой всей системы отношений, в которых находится руководитель на производстве. В связи с этим интересны такие моменты: а) связь РК с промежуточной позицией в системе управления, что создает ситуацию перекрестного давления; б) практически все руководители, попадающие в эту ситуацию, испытывают напряжение, но степень субъективного отражения этой ситуации и ее переживания у каждого различна. Исходя из этого, проблема разрешения РК в деятельности руководителя переходит в плоскость ответа на два основных вопроса: «Как изменить позицию руководителя первичного звена управления, чтобы она перестала быть между «молотом» и «наковальной» и «За счет чего руководители, не испытывающие высокий РК, решают эту ситуацию?».

Ответ на первый вопрос связан с перестройкой всей системы деятельности и отношений, в которых находится менеджер. Решение проблемы лежит в нахождении принципиально

иной позиции для руководителя, а именно, не «между», как в традиционной системе управления, а «рядом, например, с исполнителем, но в это же время это должна быть позиция «запускающего» весь процесс работы. В такой ситуации изменение характера деятельности, по нашему мнению, должно изменить и характер конфликтов и сдвинуть их в конструктивную сторону. Однако провести эксперимент в реальных условиях в силу объективных причин пока не удалось (Ерина С.И. Об одном подходе к разрешению производственных конфликтов // Проблемы прикладной психологии. Ярославль, 1992. С. 161-166). Одним из ответов на второй вопрос видится нам в связи с эго-теорией Э. Эриксона, которая включает в качестве важнейшего составляющего механизм решения ролевого конфликта: способность сохранить внутреннюю тождественность и целостность. Понятие «кризис идентичности или ролевое смешение» в терминах Эриксона (Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2000. С. 214-246) по своему содержанию напоминает «Я» - ролевой конфликт у Т. Сарбина. В итоге мы выходим на работу с идентичностью личности (включающей непосредственно «Я» - ролевую систему) и ценностной системой в ситуации ролевого конфликта.

В настоящий момент весьма перспективным направлением в области менеджмента является выявление доминирующих стратегий поведения у руководителей с разным уровнем ролевого конфликта. В свою очередь, это позволит разработать образовательную технологию по обучению руководителей с высоким уровнем ролевого конфликта конструктивным способам их разрешения и по предупреждению возникновения РК.

Наиболее целесообразно выстроить образовательную технологию с применением активных методов обучения (АМО), известными среди которых являются:

- Ролевые и деловые игры
- Баллинтовская группа
- Анализ конкретной ситуации
- Социально-психологический тренинг и т.д.

Активные методы обучения позволят не просто узнать, как поступать в тех или иных случаях, но и активно проявить и

сформировать индивидуальные стратегии поведения, а также помогут выработать собственный стиль в профессиональной деятельности. В условиях АМО у обучаемых совершенствуются такие профессионально-важные качества, как умение оперативно принимать и эффективно реализовывать оптимальные решения в проблемных, конфликтных ситуациях. В целом данные методы учат убедительно и ясно излагать свои мысли и конструктивно отстаивать свою точку зрения, принимать решение в условиях неопределенности или на основе неполной информации, что является одной из причин возникновения РК (Неимитационные активные методы обучения: Методические указания / Сост. М.М. Кашапов. Ярославль, 2001).

Образовательная технология может быть разработана не только для руководителей, которые уже столкнулись с проблемой ролевых конфликтов, но и для студентов технических специальностей и учащихся по специальности – менеджмент. Так, например, на производстве все чаще руководителями первичного производственного коллектива (мастерами) становятся молодые выпускники технических институтов, которые в принципе незнакомы со многими тонкостями управленческого дела и им приходится многому учиться через свои ошибки. В связи с этим становится актуальным обучение будущих управленцев по двум направлениям: профессиональному и психологическому.

Таким образом, к подбору конкретных методов обучения предъявляются требования, в зависимости от того, для какой группы специалистов они применяются.

Для руководителей можно использовать наиболее широкий набор методов, поскольку они наилучшим образом знают всю специфику своей деятельности. Это могут быть ролевые игры, баллинтовские группы, сценарный метод в рамках тренингов или семинаров, на которых люди смогут выработать навыки восприятия и конструктивного реагирования в условиях информационно-эмоциональных перегрузок, общения в условиях назревающего конфликта и обменяться опытом разрешения затруднительных ситуаций – все это поможет им изменить видение своей ситуации и расширить репертуар совладающих стратегий.

Со студентами целесообразнее выстроить работу, например, на основе деловой игры, поскольку она больше всего подходит для подготовки будущих специалистов. Деловая игра воссоздает предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, а также моделирует систему отношений, характерную для данного вида практики (Имитационные активные методы обучения: Методические указания / Сост. М.М. Кашапов. Ярославль, 2001. С. 5). Проблема ролевого конфликта настолько значима, что, как считают сами руководители, их необходимо обучать специальной технике психологической самотерапии и самовосстановления не в специальных условиях, а в процессе непрерываемой профессиональной деятельности, «на ходу», в связи с чем в процесс обучения можно включить также психологическое информирование о специфике эмоциональной стороны восприятия противоречивых и сложных ситуаций, психологическое консультирование по отдельным аспектам восприятия и реагирования в условиях информационно-эмоциональных перегрузок или информационного недостатка, обучение приемам и техникам снятия и профилактики стрессовых, эмоционально напряженных состояний.

Таким образом, подобного рода превентивные меры с использованием активных методов позволят обучающимся более успешно справляться с ролевыми конфликтами, что, в свою очередь, отразится на успешности в деятельности и уменьшит остроту эмоциональных переживаний.

### **Активные методы обучения и воспитания и их применение для развития творческого мышления преподавателей высшей школы\***

*И.В. Серафимович, Т.Г. Киселёва  
Институт развития образования ЯО*

Позитивные общественные изменения последних лет отражаются и на изменениях соотношения форм и методов обуче-

---

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда; № проекта 04-06-00250а

ния в высшей школе. Современная высшая школа – это динамично развивающееся образовательное пространство, в котором обучаются как минимум две подструктуры: студенты и преподаватели. В данной публикации нам хотелось бы сделать акцент именно на работе с применением активных методов (АМ) на преподавательском составе высшей школы (ПВШ). В сегодняшнем мире знания обновляются в среднем каждые пять-шесть лет. Традиционное базовое образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями мира, принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для эффективного выполнения профессиональной деятельности. В связи с этим процесс обучения ПВШ является необходимым компонентом в вузе. А.А. Вербицкий считает, что одна из тенденций в современном образовании – это «переход от школы воспроизведения к школе мышления». А это предполагает организацию процесса формирования творческой деятельности обучаемых (студентов), которая напрямую зависит от уровня творческой активности ПВШ (В.Г. Лосс, М.М. Кашапов). Творческое мышление ПВШ – одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности, которое рождается в проблемных ситуациях и позволяет находить надситуативный выход из них (М.М. Кашапов, Е.В. Коточигова). Условно проблемные ситуации можно разделить на учебные и воспитательные. Следует отметить, что одна из целей высшего образования – воспитательная (В. Оконь, В.А. Сластёнин), и применение по отношению к этой цели активных методов является наименее разработанным в современной психологической практике. Один из наиболее часто встречающихся вариантов воспитательных проблемных ситуаций, в том числе и в вузе, связан с эмоционально отрицательными, не всегда приятными, логичными, справедливыми, корректными высказываниями коллег по работе, студентов, административного аппарата (критика, обвинения, замечания). Мы хотели предложить разработанный нами в ходе практической деятельности один из приёмов (методов) развития творческого педагогического мышления ПВШ – «Эвфемизмы». Эвфемизмы – мягкие эквиваленты достаточно резких слов или выражений, которые предпочтительно завуалировать, например: вместо «Он умер» – «Он ушёл

из жизни»; «бедный»—«нуждающийся». Эвфемизмы – конструктивный способ реагирования на проблемную ситуацию. Работа по данной технологии осуществляется, как правило, в три этапа.

1. На первом этапе аудитория слушателей делится на три-четыре группы (по 6-9 человек). Цель этого этапа – сбор «крылатых выражений простонародья», куда входят все те слова, фразы, выражения, словосочетания, которые актуальны для данной группы и вызывают отрицательную эмоциональную реакцию.

2. На втором этапе группа-«генератор идей» передаёт свои практические материалы группе аналитиков, становясь в итоге аналитиком «чужих» практических материалов. Цель этого этапа – выработка каждой группой эвфемизмов на «колкие» выражения. Завершив выполнение задания, каждая группа по кругу передаёт материалы следующей группе. Следующая группа аналитиков дополняет, не повторяясь, делая всё более «мягкими» переформулировки первоначальных фраз.

3. На третьем этапе к группе, которая генерировала идеи, возвращаются переименования, переформулировки (эвфемизмы), и её задача обобщить, выделить способы переформулировок. В качестве наглядной иллюстрации приводятся практические материалы, полученные в рамках занятий на ФПК ПВШ (табл. 1).

*Таблица 1*

*Варианты практических наработок по методу «Эвфемизмы»*

| <i>Название приёма переформулировок</i>                              | <i>Изначальные слова, фразы, выражения, словосочетания,</i> | <i>Эвфемизмы</i>  |
|--|---|---|
| 1. Переход от характеристик личности на характеристики деятельности. | «Тупой»   | «Ты не владеешь полной информацией по данному вопросу». |
| 2. Перевод в вопрос.   | «Дурак»   | «Ты что дурак, что ли?»                                 |
| 3. Ответ с использованием молодёжного сленга.                        | «Развелось указчиков»                                       | «Не переводи стрелки».                                  |

|     |   |  |   |
|-----|---|--|---|
|     | дѣжного «сленга».   |  |   |
| 4.  | Использование фразеологических оборотов, крылатых выражений.              | Лень, нежелание учиться, негативные отзывы о процессе обучения | «Ты, Иван, широк в плечах, а умом совсем зачах»                                 |
| 5.  | Применение поговорок, пословиц.   | «Вы не пережили, вам не понять...»                             | «Сытый голодного не разумеет»   |
| 6.  | Обращение к известным литературным произведениям, фильмам, рекламе и т.д. | «Бестолковый»<br>«Тунеядец»                                    | «Сколько вешать в граммах?».<br>«Емеля на печке»                                |
| 7.  | Уточнение, что имеется в виду.  | «Козёл»  | «Вы имеете в виду мужа козы?»   |
| 8.  | Переход к синонимам.  | «Не грузите...»<br>«До меня не доходит...»                     | «Слишком много информации».<br>«Не понял, не усвоил, разъясните более подробно» |
| 9.  | Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов.                       | «Дурак»  | Дурачок.  |
| 10. | Я-высказывание (говорить о себе и своих чувствах).                        | Аудитория не понимает и не желает понять излагаемый материал.  | «Какой я глупый, никак не могу до Вас донести»                                  |
| 11. | Гиперпреувеличение.   | «Дурак»<br>«Голстуха»  | «Ума палата».<br>«Женщина королевских размеров».                                |
| 12. | Комплимент, перевод недостатка в достоинство.                             | «Высочка».<br>«Нахал».   | «У Вас очень высокое о себе мнение»<br>«Вы очень настойчивый».                  |
| 13. | Применение малопонятной для данной аудитории научной терминологии.        | «Дебил»  | «Олигофрен»   |

В заключение нам бы хотелось привести слова С.Л. Рубинштейна, который говорил о том, что «психология, которая является чем-то большим, чем поприщем для досужих упражнений ученых..., психология, которая стоит того, чтобы человек отдал ей свою жизнь и силы, не может ограничиться абстрактным изучением...; она должна...в конечном счете, приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей», и использование нами метода «Эвфемизмы» как раз и помогает на практике с применением АМ выстроить логическую цепочку по формированию творческого педагогического мышления ПВШ в краткосрочных рамках обучения на ФПК. В соответствии с концепцией М.М. Кашапова, нами творческое мышление сначала разворачивается как свойство интеллекта, переводится в процесс и в результате становится деятельностью, в ходе которой создаются новые и оригинальные продукты (полезные для каждого участника обучения).

### **Работа студентов в малых группах как форма проведения занятий по экологии растений**

*О.А. Маракаев*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Работа в малых группах является одним из методов активного обучения и повышения мотивации студентов к получению знаний. При организации данной работы аудитория делится на группы от 3 до 5 участников. Перед этими группами ставится актуальный вопрос или задача. Каждый студент самостоятельно в течение 3-5 минут думает над проблемой, а затем 10-15 минут обсуждает ее с членами группы для принятия совместного решения. После этого представитель группы докладывает всей аудитории полученные результаты обсуждения и отвечает на возникшие у слушателей вопросы. При такой организации работы студент самостоятельно занимается анализом, синтезом, учится вести дискуссию и делать выводы, а не получает готовые результаты и факты, найденные ранее другими. Отсутствует ситуация, когда преподавателем дается слишком много ответов на не поставленные студентом вопросы. Формируются любопытст-

во и интерес к предмету, желание задавать вопросы, а также приобретается опыт работы в команде. В данном случае преподаватель выполняет направляющую, а не управляющую функцию. Ставится условие о недопустимости категорических оценок и высказываний по поводу найденных в группах решений, соблюдается правило – любое мнение имеет право на существование.

Традиционно на практических занятиях по экологии растений студенты выполняют лабораторные работы в группах по два человека. При этом каждая группа проводит лишь определенную часть экологического эксперимента согласно поставленным задачам и сообщает полученные результаты всей аудитории. На основе комплекса экспериментальных данных студенты получают целостное представление об изучаемой проблеме и делают выводы по лабораторным работам. Однако при обсуждении теоретических вопросов и ознакомлении с ходом выполнения экспериментов, работа студентов в малых группах как форма обучения ранее не использовалась.

На первом занятии по экологии растений перед аудиторией, разделенной на четыре группы по три человека, была поставлена задача – продумать и графически представить программу нового для них курса, а также сформулировать задачи экологии растений как науки. При этом не давались дополнительные рекомендации и не ставились какие-либо условия. Нужно отметить, что на третьем курсе студенты-экологи обладают достаточными знаниями и практическими навыками для освоения экологии растений, являющейся по существу интегральной эколого-ботанической дисциплиной. К этому времени студенты уже знакомы с основами ботаники, анатомии, морфологии и физиологии растений, систематикой и географией растений, а также прошли летнюю полевую практику по экологической морфологии растений и геоботанике.

По результатам работы в группах было проведено представление и обсуждение программ курса по экологии растений, разработанных студентами. После заслушивания представителей всех четырех групп аудитории стали очевидны всего два варианта решения поставленной задачи. Первый в своей основе представлял классическую вузовскую программу по экологии

растений, второй – небольшую ее часть с некоторой долей импровизации. Во всех случаях графическое решение проблемы было реализовано через блок-схемы, которые носили общий характер. Сформулированные задачи изучаемой науки оказались поверхностными и не отражали широты комплексной дисциплины.

При работе в малых группах проводили также обсуждение хода выполнения лабораторного эксперимента. В этом случае перед студентами ставилась конкретная проблема по изучаемой теме. Например, предлагалось разработать способы определения влияния температуры на проницаемость мембраны растительной клетки, выявить изменения пигментной системы и фотосинтеза от условий произрастания растений, определить интенсивность транспирации растений разных экологических групп и др. Лишь после подробного обсуждения предложенных вариантов и акцентирования внимания на оптимальных способах выполнения лабораторного эксперимента студенты знакомились с текстом методических указаний и приступали к выполнению работ.

Следует отметить, что в большинстве случаев предлагаемые группами студентов решения конкретной практической задачи повторялись или не имели существенных различий. При этом наряду с реализуемыми на практике способами проведения эксперимента часто предлагались методы, которые невозможно или нецелесообразно было выполнять в рамках лабораторного занятия по разным причинам. Среди них основные – устаревший метод, трудоемкость или длительность выполнения анализа, отсутствие необходимых приборов, реактивов и т.д.

Проведение занятий по экологии растений в форме работы студентов в малых группах выявило ряд трудностей, обусловленных спецификой дисциплины. Во всех случаях было осуществлено лишь приближение к желаемому результату, вскрытие только малой части необходимых для усвоения студентами теоретических знаний и практических навыков. Очевидно, что подобная работа способствует повышению творческой активности студентов на занятиях, но без опоры на конкретные научные факты не приводит к расширению и углублению знаний, а также приобретению навыков экспериментатора. В то же время, если студентам известны «правильные» или «традиционные» подхо-

ды к решению поставленной проблемы, то это мешает их собственному творческому мышлению. На лабораторных занятиях творческий подход студента-исследователя во многом ограничен существующей приборной и материальной базой. Кроме того, к третьему курсу студенты уже привыкают на занятиях получать информацию, а не «добывать» ее в ходе самостоятельной мыслительной или практической деятельности. Существенным препятствием для реализации подобной формы работы является также недостаток аудиторных часов.

Таким образом, работу студентов в малых группах на занятиях по экологии растений целесообразно использовать в качестве дополнительной формы учебной деятельности в целях ее активизации и разнообразия. При организации подобной работы требуется особенно тщательный отбор проблемных задач, позволяющих при решении сочетать имеющиеся у студентов конкретные знания по дисциплине и реализацию их творческого мышления.

### **О роли активных методов обучения в подготовке специалистов в вузе**

*М.В. Афонин*

*Ярославский государственный университет им. П.Г Демидова*

Обучение – процесс двухсторонний, и поэтому его качество зависит как от дидактического совершенства работы преподавателей, так и от отношения студентов к проводимым занятиям, от уровня их познавательной активности. Только это сочетание высокой научной содержательности и методического мастерства преподавателя с умелым стимулированием познавательной деятельности студентов создает надежную основу для глубокого и прочного овладения ими изучаемым материалом.

Обучение - относительно непрерывные изменения, которые происходят в человеке под влиянием получаемого опыта, делая возможными соответствующие изменения в человеческом поведении. Когда мы используем термин "обучение", то имеем в виду приобретение компетенции для осуществления каких-либо

действий, вне зависимости от того, осуществлялись ли они в действительности.

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет знание и учет тех особенностей вузовского обучения, которые обуславливают необходимость воспитания у студентов навыков учебной работы и вооружение их новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

Само обучение складывается из определенных действий, зависящих от того, какую функцию выполняет обучаемый. Это могут быть следующие функции:

- пассивное восприятие и освоение преподнесенной извне информации;
- активный самостоятельный поиск и использование информации;
- организация извне направленного поиска и использования информации.

В первом случае студента рассматривают как объект формирующих воздействий педагога. Тогда в основе обучения лежит преподнесение ему готовой информации, готовых знаний и умений на основе разных методов: сообщение, разъяснение, показ и требование к определенным действиям студента. Обучение складывается из подражания, дословного или смыслового восприятия и повторения, репродуктивного воспроизведения, тренировки по образцам и правилам.

Во втором случае студент рассматривается как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. Это вид естественного самонаучения, когда обучение складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации, осмысливание, творческая деятельность, отвечающая его потребностям и интересам.

В третьем случае педагог организывает внешние источники поведения так, что необходимы интересы студента, а уже на основе этих интересов студент осуществляет активный отбор и использование необходимой информации. Здесь обучение выступает как руководство направленной познавательной активности студента на основе педагогических методов: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планиро-

вание. Учение складывается из таких действий студента, как решение задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор информации и применение знаний.

Естественно, третий вариант является наиболее предпочтительным как форма обучения в вузе. Поэтому так велика роль активных методов обучения в совершенствовании учебного процесса.

К числу активных методов обучения, согласно общепринятой классификации, относятся: проблемная лекция, разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций, программированное обучение, игровое проектирование, стажировка, деловые игры.

Применение в учебном процессе этих методов призвано обеспечить решение таких проблем, как обучение студентов самостоятельному углублению собственных знаний и применение их знаний в конкретных условиях, ориентация студентов на творческий отбор, анализ и систематизацию прорабатываемого материала, эффективная подготовка к будущей профессиональной деятельности и др. Активное обучение – это, по существу, обучение деятельности. В настоящее время вряд ли можно назвать хорошим то учебное заведение, где так или иначе не использовались бы те формы и методы, которые принято называть активными. Обычно активные методы применяются в комплексе с традиционными. Активные методы обучения охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. В частности, к числу важнейших видов активных методов относится проблемная лекция.

К характерным особенностям проблемной лекции относится выдвижение в процессе ее чтения спорных положений, различных вариантов решения той или иной задачи, а также вовлечение студентов в активное обсуждение поставленных проблем и принятие совместных решений. Задача проблемной лекции – отвлечь студентов от механического конспектирования излагаемого материала и привлечь их к активной познавательной деятельности. Поэтому целесообразно, чтобы поставленные в процессе чтения лекции проблемные вопросы не объяснялись тут же самими преподавателями, а их решение определялось в процессе обсуждения, и к выводам студент пришел самостоятельно. Целесообразно также, чтобы даже в недостаточно чет-

ком решении студента преподаватель находил рациональное звено, акцентировал на нем внимание и тем самым поощрял студента к дальнейшей активности. Дефицит лекционного времени ограничивает возможности часто проводить такие обсуждения. Поэтому весьма перспективной является такая форма лекции, когда во время чтения преподаватель ставит проблему и делает краткий ввод в ее решение, а сам процесс обсуждения проблемы со студентами переносится на практические или семинарские занятия. Такая форма позволяет студенту в период самоподготовки попытаться решить проблемную ситуацию, поскольку обычно это возможно лишь при проработке им специальной литературы, зачастую весьма далекой от его научных интересов. Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студенческой аудитории. Основная задача лектора состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям. "Сотрудничая" с проблемой, студенты "открывают" для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии. Общий эффект проблемной лекции определяется ее содержанием, способом организации совместной деятельности и теми средствами общения, которые обеспечивают эффективную "трансляцию" материала. На лекции прежде всего диалогическое включение преподавателя в общение со студентами, которое осуществляется при выполнении следующих условий:

- преподаватель входит в диалог со студентами не как "законодатель", а как собеседник, пришедший на лекцию "поделиться" с ними своим личностным содержанием;
- преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;
- новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета лектора, ученого или автора учебника, но и в силу доказательств его истинности системой рассуждений;
- материал лекции включает в себя обсуждение различных точек зрения, их логики, разрешение спорных моментов и объективных противоречий;

– коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самим выводам, сделать соучастниками процесса подготовки.

Таким образом, необходимость подготовки думающего специалиста, творчески подходящего к проблемам, диктует необходимость более широкого использования активных форм обучения. А строгий контроль уровня знаний и умений студентов, который реализуется на каждом занятии, позволяет воспитывать творческое отношение к делу, создает основу ответственности за качество своей работы.

### **Проблемы использования активных методов обучения при подготовке специалистов по социальной работе в высшей школе**

*Е.Б. Воробьев, И.Ф. Албегова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Условия современной России, усложнение социальных проблем и необходимость их оперативного разрешения предъявляют высокие требования к личности социального работника и уровню его образования.

На практике создалась ситуация, когда возникла необходимость становления новой образовательной системы, отвечающей требованиям инновационной для российского общества профессии и преодоления противоречий между доминирующими традиционными подходами к образованию и актуальностью новых реалий. К числу последних относятся противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности (и самого обучающегося) в прошлое, определенное в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта обучения на будущее содержание профессиональной деятельности. Сюда же можно отнести двойственность учебной информации, которая, с одной стороны, выступает как часть общечеловеческой культуры, а с другой, для студента является лишь средством ее освоения и развития собственной личности. Названные противоречия можно разрешить при внедрении новых дидактических моделей и

новых моделей образовательных учреждений.

Современная подготовка социальных работников излишне теоретизирована, страдает от частого изменения государственных образовательных стандартов, недостатка высококвалифицированных кадров преподавателей, острого дефицита учебно-методического обеспечения, что негативно сказывается на эффективности их практической профессиональной деятельности. В настоящее время большинство первокурсников не имеет практического опыта социальной работы, в ходе обучения они не всегда проходят качественную практику и отнюдь не приобретают необходимые навыки и умения. Тем не менее, возможности и условия современной высшей школы позволяют активизировать процесс обучения студентов, будущих социальных работников.

Проблема повышения активности студентов, их мотивации к обучению в рамках данной специальности предполагает использование наряду с традиционными методами разработку, апробирование и внедрение инновационных технологий обучения. Их сочетание необходимо применять на каждом уровне системы социального образования: при подготовке бакалавров, магистров и специалистов по социальной работе.

Конечно, внедрение инновационных форм, методов и технологий обучения зависит от социально-экономических возможностей вузов и от социальной ситуации, которая сложилась в конкретном регионе. Немаловажную роль при этом играет наличие внутренней мотивации у преподавателей вузов к разработке и внедрению данного вида технологий, желание активизировать студентов в приобретении знаний и практических навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций социального работника.

Несомненной задачей процесса внедрения инновационных технологий является их логичное включение в существующие модели подготовки социальных работников. Например, модель, разработанная И.А. Зимней, предполагает многоуровневую подготовку специалиста в области социальной работы. На каждом из уровней последовательно решаются задачи введения студента в обучение, обеспечения программ самообучения и саморазвития. Автор рассматривает подготовку специалиста как сложную

многоаспектную деятельность, совокупным субъектом реализации которой выступает учебно-методический и административный состав вуза совместно с кафедрами, преподавателями, аспирантами, сотрудниками и самими студентами.

В соответствии с данной моделью подготовка специалистов в области социальной работы предполагает ориентировочно-исследовательский уровень, на котором осуществляется знакомство с субъектами и объектами, средствами, способами и условиями будущей профессиональной деятельности. На следующем уровне происходит исполнение самой деятельности в форме обучения, что предполагает определение подходов, соответствующую организацию учебного процесса и его обеспечение. Сюда входят соотношение теоретического и практического обучения, взаимодействие субъектов учебной деятельности, учебные планы и программы, контроль и аттестация. На последнем уровне осуществляется саморазвитие и самосовершенствование специалиста.

Подготовка специалиста по социальной работе требует от него ознакомления с определенными этическими нормами, их интериоризации и воплощения в профессиональной деятельности, а также формирования определенных личностных (индивидуально-психологических) качеств, таких, например, как гуманистическая направленность, эмпатичность, альтруизм и др. Задачей подготовки по специальности «Социальная работа» является и приобретение студентами практических умений оказывать эффективно квалифицированную помощь клиенту в решении его личностных проблем и преодолении трудностей во взаимоотношениях с социумом.

Отечественная высшая школа накопила богатый опыт применения разнообразных методов обучения и воспитания студентов, использование которых при подготовке специалистов по социальной работе не теряет своей актуальности. К числу таковых относятся проблемные лекции, работа в группах, ролевые игры, разбор и решение различных конкретных реальных ситуаций и т.д.

Все активные методы обучения и воспитания в высшей школе можно разделить на имитационные и неимитационные. К первой группе относится совокупность способов организации и

управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование педагогических ситуаций, характеризующихся активизацией мышления и поведения обучаемых. Специфика данных способов заключается в высокой степени вовлеченности студентов в учебно-воспитательный процесс, а также в наличии предпосылок для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения изучаемого материала. Потенциал активных методов обучения заключается в творческом характере занятий, в ярко выраженной направленности на развитие или приобретение профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений в сжатые сроки. На наш взгляд, эти методы обеспечивают развитие и реализацию субъектности каждого студента, что является принципиально важным при подготовке социальных работников.

Активные методы обучения, прежде всего, помогают сократить путь от получения теоретических знаний до их практического применения, позволяют узнать, как поступать в тех или иных случаях, и сформировать индивидуальную стратегию поведения и собственный стиль в профессиональной деятельности. В условиях применения данного вида методов у студентов совершенствуются такие профессионально важные качества, как умение оперативно принимать и эффективно реализовывать оптимальные решения в проблемных, а порой и экстремальных ситуациях. Преимущество данных методов заключается в том, что они переводят студента из объекта учебного процесса в его субъект, что является принципиально важным для будущих социальных работников как представителей профессий «субъект-субъектного» типа.

Таким образом, инновационность профессии "социальный работник" объективно потребовала изменения системы подготовки специалистов в высшей школе и решения проблем использования активных методов, внедрения инновационных технологий обучения студентов.

## Деловая игра по дисциплине «Гидробиология общая с основами санитарной и технической гидробиологии»

*В.П. Семерной*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

На протяжении 30 лет в Ярославском госуниверситете преподается «Гидробиология» для биологов в качестве специальной дисциплины. Она состоит из четырех частей: лекции, лабораторные занятия, большой практикум (вторичная продукция) и полевая практика. В зависимости от РУПа «Общая гидробиология» и «Санитарная гидробиология» читаются как самостоятельные дисциплины или под одним названием. В санитарном разделе большое внимание уделяется вопросам сапробности и биоиндикации качества вод.

В 1980-х годах факультет вел обширные мониторинговые исследования на приустьевом участке Северной Двины в районах влияния сточных вод Архангельского ЦБК (г. Новодвинск), сбрасываемых в рукав Мечка-полой, и Соломбальского (г. Архангельск), сбрасываемых в рукав Кузнечиха. Велись сезонные исследования по альгофлоре и донной микрофлоре и зообентосу. Пробы отбирались на участках в 12 км выше сбросов и 5-12 км ниже сбросов. По зообентосу имелись карточки обработки проб за 5 лет. В них на достаточно профессиональном уровне были данные по видовому составу и показателям обилия для олигохет, моллюсков и личинок хирономид. По этим материалам специалистами были рассчитаны индексы сходства и сапробности для обоих участков. Эти материалы были использованы в деловой игре по разделу «санитарная гидробиология».

Суть игры состояла в следующем. В студенческой группе были выделены 4 подгруппы со своим заданием. В течение двух недель шла подготовка к игре. Первая подгруппа собирала опубликованные данные по географии, гидрологии и гидрохимии реки Северная Двина и особенно ее приустьевого участка. Вторая – по фауне олигохет и моллюсков реки с проработкой известной информации по олигохетным и бентосным индексам сапробности. Темой поиска третьей стала фауна личинок хирономид и других групп личинок насекомых с проработкой из-

вестных хирономидных индексов. Четвертая группа изучала биоценотический индекс Вудивисса (трент-индекс) и индекс сапробности Пантле-Букк в модификации Сладечека.

Игра проходила следующим образом. Первой подгруппе была выдана карта исследуемого района с характеристикой станций отбора проб. Студенты должны были нанести станции на карту. Вторая подгруппа выбирала из предложенных карточек обработки проб по станциям состав олигохет и моллюсков и их показатели обилия ( численность и биомасса). Третья подгруппа делала то же по личинкам хирономид и других насекомых. Четвертая подгруппа устанавливала Трент-индекс по составу донных сообществ отдельных станций и находила степени сапробности отдельных видов по таблице сапробности для расчета индекса сапробности Пантле-Букк. Работа второй группы должна была закончиться расчетом индекса сходства по Серенсену и олигохетных индексов сапробности по Пареле и Гуднайту - Уитлею, третьей – то же по Жаккару и хирономидного индекса Балушкиной, четвертой – индекса Вудивисса и Пантле-Букк. По полученным индексам первая группа должна была выделить зоны сапробности ( $\beta - \alpha - \rho$ ) и нанести их на карту.

Таким образом, группа в целом выполнила работу, которую делают специалисты в мониторинговых исследованиях на реках в условиях загрязнения. Роль преподавателя в игре состоит в объяснении экологической ситуации в районе исследования, цели и задач работы, контроле процесса расчетов индексов, составления матриц по индексам Серенсена и Жаккара.

Полученные студентами результаты сопоставлялись с уже известными, полученными ранее специалистами. Неизбежные при этом ошибки объяснялись, и конечные результаты корректировались. Некоторое несходство известных и полученных данных объяснялось уменьшением исходных материалов для сокращения времени обработки их, то есть времени практического занятия – 1,5 часа. Успешное завершение работы определяется предварительной, подготовительной работой студентов по домашнему заданию. Оценки выставлялись в соответствии с готовностью студентов к работе и полученными результатами. Оценки были разными, от 3 до 5.

### **Секция 3. Проблемы компетентности преподавателя высшей школы и учебной мотивации студентов**

#### **Проблемы мотивации обучения студентов по специальности "социальная работа"**

*И.Ф. Албегова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

В условиях современной России произошли существенные изменения в социокультурных процессах, которые объективно изменили цель образовательной деятельности. Сегодня обществу нужен не столько человек знающий, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных социальных проблемах, имеющий высокий уровень адаптации, способный осмыслить свое место в быстро меняющемся обществе и в мире в целом. По сути, произошли изменения антропологического основания образования: акцент с "человека знающего" перенесен на "человека, подготовленного к жизни". Из этой цели вытекают новые ценности образования (его гуманизация, фундаментализация, высокий уровень информатизации), изменение технологий обучения, повышение мотивации обучения.

Высокий уровень мотивации обучения у студентов любых специальностей оказывает непосредственное влияние на качество образования, его результаты, желание продолжить обучение в аспирантуре или получить второе высшее образование.

Изучение мотивации обучения у студентов отделения "социальная работа" факультета социально-политических наук ЯрГУ им. П.Г. Демидова ведется с 1994 года. Исследованием были охвачены студенты очной и очно-заочной формы обучения (выпускники университетского колледжа).

По результатам нашего социологического исследования можно сделать следующие выводы. Ведущими мотивами выбора специальности "социальная работа" респонденты назвали "желание помочь людям" (90% опрошенных), "стремление общаться с людьми" (75%). При этом и мужчины, и женщины желают помогать людям и общаться с ними примерно в равной

степени. Данное обстоятельство является весьма позитивным, так как без такой мотивации становление социального работника - профессионала просто невозможно.

Ответы респондентов показывают, что женщины более высоко, чем мужчины, оценивают перспективность профессии "социальный работник", почти 73% из них имеют хорошую профессиональную ориентацию, отмечая при этом, что "пришли учиться по призванию".

Тем не менее, 30% опрошенных указали на стечение обстоятельств, случайность при выборе профессии и желание получить высшее образование. Этот же мотив ("желание получить престижное высшее образование", "корочки") превалирует над другими у студентов-мужчин, обучающихся в ЯрГУ им. П.Г. Демидова на отделении "социальная работа", они же отметили мотив "уход от военной службы".

Таким образом, большинство мужчин выбирают не специальность "социальная работа", а пытаются получить диплом о высшем образовании, в то время как женщины в большинстве случаев выбирают профессию социального работника сознательно, исходя из своих потребностей, способностей и интересов. Примечателен тот факт, что если девушки при ответах ссылались на рекомендации психологов-профконсультантов, то из юношей диагностику на профпригодность практически никто не проходил.

Анализ отношения к учебе и ее результатов показал, что к числу важных факторов повышенной или пониженной мотивации обучения студентов относится совокупность тех или иных мотивов, в соответствии с которыми они выбрали специальность "социальная работа".

Другим важным фактором высокого уровня мотивации обучения у студентов – будущих социальных работников, несомненно, является та система профориентации, которую они прошли, будучи абитуриентами. Исследование показало высокий уровень мотивации обучения у тех студентов, которые еще до поступления в вуз получили консультации у психологов, посетили профориентационные центры, имели ярко выраженную ориентацию на гуманитарные специальности, закончили спец-

классы или университетский колледж, а также активно посещали подготовительные курсы.

Негативное влияние на мотивацию студентов к обучению (особенно первокурсников) оказал общий конкурс при поступлении на факультет социально-политических наук: те абитуриенты, которые не прошли по конкурсу на отделение "политология", стали студентами отделения "социальная работа", и, естественно, показывают низкий уровень заинтересованности в обучении по данной специальности. Эта же тенденция наблюдается у молодых людей, которые поступали ради получения высшего образования или отсрочки от службы в армии.

С целью повышения уровня мотивации обучения на факультете социально-политических наук разработана система мероприятий, вводятся инновационные педагогические и обучающие технологии, создаются организационные структуры нового типа. Так, например, на кафедре социальных технологий эффективно работает учебно-методический научно-исследовательский комплекс, объединяющий лабораторию социальных технологий, общественную организацию Ярославской области "Социум" и Центр поддержки неполитических объединений.

Основными направлениями деятельности комплекса являются:

- организация и проведение учебно-научно-исследовательской работы студентов;
- разработка, апробация и внедрение инновационных социальных технологий, формирование их банка и обучения им студентов;
- издательская деятельность;
- разработка и реализация социально значимых проектов;
- проведение конференций, семинаров, "круглых столов" и т.д.

Социальные проекты, разработанные и реализуемые данным Центром, являются полем для реализации гражданских инициатив студентов, прохождения ими социальной практики и школы волонтерства. По сути, в ходе проектов студенты на практике применяют полученные теоретические знания и приобретают необходимые для социального работника навыки. В

дальнейшем они сами выступают инициаторами и авторами проектов, реализуя тем самым функции социального работника в обществе. Данное направление работы со студентами значительно повышает уровень их мотивации к получению теоретической фундаментальной подготовки, а также освоению новых методов работы с клиентами.

Другим направлением повышения уровня мотивации обучения является активное введение рейтинговой системы оценки знаний для некоторых дисциплин. Несмотря на недостатки данной системы, она вызывает конкуренцию среди студентов, четко определяет их статусное положение в учебной группе, позволяет следить за ходом и результатами всего учебного процесса. На кафедре социальных технологий ФСПН рейтинговая система существует около 10 лет.

Важное значение для решения поставленной проблемы, как показал наш опыт, имеет нахождение "своего" абитуриента, с присущими ему специальными социально-психологическими способностями и характеристиками (эмпатия, коммуникабельность, стрессоустойчивость и т.д.), что значительно повышает роль профориентационной работы среди населения, психологического консультирования и тестирования.

### **Использование стратегий саморегуляции обучения в процессе формирования творческого педагогического мышления**

*М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Цель современного обучения – формирование личности, способной к саморазвитию в процессе обучения специалиста. Следовательно, такая организация учения, при которой учебная деятельность сводится лишь к процессу усвоения дисциплинарных знаний, должна быть существенным образом скорректирована. Деятельность учения может быть определена как деятельность по саморазвитию, самоизменению, при этом учение – это не изолированная когнитивная функция, а органическая состав-

ная часть сознательной деятельности, в значительной мере являющаяся выражением личности действующего субъекта.

Учебная деятельность конкретизируется как многоуровневая система, включающая активные формы регуляции и преобразования разных систем метазнаний – знаний об усваиваемом знании, о самом процессе учения. Концептуальное различие разных пластов познавательной деятельности студентов служит необходимым условием научной организации преподавателем всего учебного процесса и превращения усвоения отдельного учебного предмета в процесс развития метакогнитивных способностей студентов, а не только в процесс усвоения узкодисциплинарного знания. Для успешного обучения в вузе необходимо уметь в значительной степени самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, осознавая состав и основания выполняемых действий, оценивая их соответствие целям и условиям деятельности и определяя на этой основе наиболее эффективные способы усвоения (Талызина Н.Ф., 1975). Основой для подобной саморегуляции служат метакогнитивные знания – знания об особенностях собственной познавательной деятельности.

С позиции деятельностного подхода каждая деятельность включает предмет преобразования, продукт преобразования («предмет потребности» субъекта деятельности):

- акт преобразования – исполнительные действия (операции);
- ориентировочные действия (планирующие действия/познавательная часть действия);
- акт слежения и контроля (исполнительная регуляция).

Это относится и к учению. Метакогнитивное поведение актуализируется в случае возникновения ситуаций, которые либо не могут быть решены привычным способом, либо привычный способ поведения оказывается недостаточно эффективным. Таким образом, к нему относится понимание своей способности выполнить определенное задание и выбор способов достижения цели. При этом метапознание трактуется как специфическая форма осознания собственных мыслительных способностей – когнитивных средств и стратегий, что позволяет сделать целью образования развитие субъективной позиции у учащихся, осно-

ванной на формировании саморегуляции и самоконтроля как в когнитивном, так и в аффективном плане.

Zimmerman (1989) определил стратегии саморегуляции обучения как действия и процессы, ведущие к приобретению информации или навыков, которые вовлекают действие, цель и восприятие (понимание) учащимся. Стратегии включают в себя самооценку, организацию и преобразование, постановку целей и планирование, поиск информации, хранение данных и контроль, структурирование окружающей среды, повторение и запоминание, поиск социальной поддержки, обзор данных. Саморегулируемая учеба – это самоуправляемый процесс, посредством которого учащиеся трансформируют свои умственные способности в академические навыки (навык чтения и др.) (Schunk & Zimmerman, 1998). Владение этими навыками саморегуляции может позволить студентам улучшить свои результаты в различных учебных сферах.

Обучение познавательным стратегиям (CSI) - учебный подход, который подчеркивает развитие мыслительных навыков и процессов как средств по усилению обучения. Цель CSI состоит в том, чтобы научить студентов оптимальным образом применять стратегии обучения, стать более самостоятельными, гибкими и производительными в своих учебных усилиях (Scheid, 1993). Обучение студентов стратегиям метапознания – процесс, несколько ограничивающий время на преподавание, однако, в конечном счете, оно сохраняет преподавателям время. С.Е.Weinstain, основательница курса “learning-to-learn” – «обучение тому, как учиться», выяснила, что чем больше студенты используют стратегии обучения, тем выше их средние оценки и рейтинговая оценка. Zimmerman (1998), также разработавший одну из моделей обучения студентов стратегиям учения, сделал вывод, что при установлении цели и контроле своей самоэффективности можно потенциально увеличить свои достижения на 30 процентов.

Van Zile-Tamsen (1999) и Zimmerman (1998) считают, что преподавательский состав должен: 1) сначала определить предмет курса; четко обозначить, что студенты должны будут выучить во время изучения этого курса и на каждой проверке; просить студентов контролировать свою эффективность на провер-

ке знания предмета; 2) представить во множестве примеров объяснение каждой концепции и связать новые идеи с предыдущими закрытыми идеями; студенты будут более мотивированы в саморегуляции, если они видят уместность этого; 3) часто проводить опросы студентов, давать им регулярные задания и тесты, - таким образом они смогут понять, насколько успешно выучили материал; 4) давать обратную связь по результатам работ студентов. Профессорско-преподавательский состав может также поддержать студентов в использовании конкретных учебных стратегий: а) помощь студентам определяется заданиями (в описании требований к домашнему заданию, источникам информации и т.д.); б) время от времени собирать записи, чтобы проверить их; в) информировать о различных приемах обучения (мнемотехника, использование схем и других графических приемов для записи и др.).

В нашем подходе развивается идея Б.М. Теплова о творческом аспекте мышления. На наш взгляд, данный аспект особенно ярко проявляется в процессе обнаружения педагогом проблемности. В качестве ведущей характеристики проблемности выделяется представленность в сознании субъекта педагогической деятельности значимых для него противоречий. Возникновение проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. В зависимости от содержания установленной проблемности нами выделены уровни ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный. Если в профессиональной деятельности преподавателя реализуется ситуативный уровень обнаружения проблемности, то принимаются решения, ориентированные не на смысл педагогической деятельности, ее цель, общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Данный уровень и соответствующие ему решения обусловлены конкретными условиями деятельности.

Надситуативный уровень проблемности и его выделение в решаемой проблемной ситуации связаны с идеей «выхода за пределы» преобразования конкретной ситуации. Данный уровень характеризуется осознанием педагогом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Педагогические ситуации стимулируют преподавателя «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализиро-

вать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога.

Решение ситуации при выделении надситуативного уровня проблемности становится оптимальным, поскольку именно в таком решении преподаватель стремится выразить свой творческий потенциал, самореализоваться, осуществить учебно-воспитательные цели педагогической деятельности; получить положительный фон в процессе взаимодействия со студентом. Решение, которое педагог принимает, при обнаружении надситуативного уровня проблемности является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт, установленный нами в многочисленных исследованиях, объясняется тем, что поиск подобного решения побуждает преподавателя прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска решения. Подобное поведение не может быть осуществимо без наличия у педагога определенной формы креативности. Соответственно и решение педагогических ситуаций будет творческим и действенным.

Действенность - это мышление действием: способность к импровизации; "подбор ключика"; образование практических синтезов. Действенность проявляется в направленности педагогического мышления на организацию той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором; организацию условий, необходимых для функционирования новых уровней психического развития студентов; организацию продуктивной деятельности путем постановки перед студентами познавательных проблем, для решения которых они должны самостоятельно отыскать информацию. Организуя студенческую деятельность, педагог должен строить управление не как прямое воздействие, а как передачу обучаемому тех "оснований", из которых он мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, от действенности зависит уровень управляемости процессами. Благодаря действенности (по

Б.М. Теплому) создается своеобразная "готовность" знаний к их практическому применению.

Таким образом, стремление педагога к самоактуализации, наличие у него творческого потенциала непосредственно проявляется в осуществлении им своей профессиональной деятельности. Благодаря креативности преподаватель находит оптимальное решение педагогических проблемных ситуаций, выделяя надситуативный уровень проблемности. Поэтому решение педагогических ситуаций можно рассматривать, в некотором смысле, как показатель того, насколько педагог стремится к реализации своего потенциала, способности к своей деятельности. Следовательно, в процессе формирования творческой личности специалиста важно определиться с приоритетами студента как потребителя (знаний), так и преподавателя.

В ходе проведенных нами исследований получены следующие результаты:

1. Предпочтение педагогической деятельности по сравнению с другими видами вузовской деятельности преподавателей не коррелирует с высоким уровнем проявления педагогических способностей. Научную деятельность предпочитают 70% мужчин и 36% женщин. Педагогическую - соответственно 30% и 64%.

2. Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

3. Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы». Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость,

развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

4. Созданная и апробированная нами целенаправленная система проблемных задач, специальных упражнений для развития надситуативного мышления способствует формированию творческого педагогического мышления.

## **Компетентность преподавателя: а что нужно студентам?**

*А.П. Чернявская*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Компетентностный подход все более уверенно вытесняет привычные нам «ЗУНы» как в средней, так и в высшей школе, причем в высшей школе изменения происходят быстрее. В психологии понятие «компетентность» трактуется как психологическое новообразование личности, интериоризированная совокупность знаний, умений, навыков, система, некий багаж человека. В литературе приводятся комплексы компетентностей педагогов, в том числе преподавателей вузов (см., например, Sanders, E.S. E-Learning Competencies. Nordwood; New Jersey, 1995), [2], включающие профессиональные компетентности, компетентности в общении, мотивацию, маркетинговые компетентности и компетентности в управлении. Как правило, комплексы эти весьма обширны (до 40 и более пунктов) и плохо детализированы, в связи с чем говорить об их развитии весьма затруднительно.

Попробуем взглянуть на ситуацию с другой стороны. В процессе обучения в вузе участвуют две стороны – преподаватели и студенты. Так что же нужно студентам? Будем исходить из предположения: слабое развитие тех или иных ключевых компетентностей у студентов свидетельствует как о том, что в процессе обучения им не уделяется достаточного внимания, так и о том, что у самих преподавателей данная компетентность раз-

развита недостаточно. Какие компетентности у самих студентов развиты хуже всего?

На четвертом-пятом курсах ФМФ ЯГПУ (специальность «Математика») осуществляется подготовка одной группы студентов по второй специальности «Менеджер организации». Всего было сделано четыре выпуска студентов с данной второй специальностью. Каждый год со студентами в начале четвертого и в конце пятого курсов проводилась диагностика компетентностей, необходимых при работе менеджера (Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991; перечень компетентностей см. в таблице). Всего в опросе за пять лет приняли участие 123 человека. Нами были подсчитаны средние ранги по каждой учебной группе на четвертом и пятом курсах, общий средний ранг для всех групп (четыре выпуска) и разность общих средних рангов (см. таблицу). Знаком «+» отмечалась разность рангов тех показателей, по которым в течение двух лет обучения произошло положительное изменение: ранг сильной стороны стал меньше, или ранг слабой стороны стал больше. Знаком «-» отмечены противоположные изменения.

Таблица  
Средние результаты за 1999 – 2004 годы

| Сильные стороны             | Прямой ранг |            |                 | Обратный ранг |        |                 | Слабые стороны              |
|-----------------------------|-------------|------------|-----------------|---------------|--------|-----------------|-----------------------------|
|                             | 4 курс      | 5 курс     | Разность рангов | 4 курс        | 5 курс | Разность рангов |                             |
| Способность управлять собой | 7,0         | 4,5        | <u>+2,5</u>     | 4,4           | 7,3    | <u>+2,9</u>     | Неумение управлять собой    |
| Четкие ценности             | <u>1,5</u>  | <u>2,4</u> | - 0,9           | 9,2           | 9,0    | - 0,2           | Размытые личные ценности    |
| Четкие личные цели          | <u>2,9</u>  | <u>2,6</u> | +0,3            | 7,8           | 9,6    | <u>+1,8</u>     | Смутные личные цели         |
| Продолжающееся саморазвитие | 5,6         | 4,6        | +1,0            | 7,2           | 7,2    | 0               | Остановившееся саморазвитие |

|  |            |            |             |            |            |             |   |
|--|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|---|
| Хорошие навыки решения проблем               | 10,5       | 9,0        | <u>+1,5</u> | <u>2,0</u> | <u>2,1</u> | +0,1        | Недостат. навыков решения проблем             |
| Творческий подход                            | 9,6        | 10,7       | <u>-1,1</u> | <u>1,8</u> | <u>1,3</u> | -0,5        | Недостаток творческ. подхода                  |
| Умение влиять на окружающих                  | 5,9        | <u>3,0</u> | <u>+2,9</u> | 7,5        | 8,8        | +1,3        | Неумение влиять на людей                      |
| Понимание особенностей управленческого труда | 8,5        | 7,2        | +1,3        | <u>2,7</u> | <u>4,4</u> | <u>+1,7</u> | Недостаточное понимание управленческого труда |
| Способность руководить                       | 4,6        | 8,9        | <u>-4,3</u> | 6,7        | 4,4        | <u>-2,3</u> | Недостаточная способность руководить          |
| Умение обучать                               | <u>3,1</u> | 6,0        | <u>-2,9</u> | 9,5        | 7,3        | <u>-2,2</u> | Неумение обучать                              |
| Умение наладить групповую работу             | 6,8        | 7,1        | -0,3        | 6,2        | 4,6        | <u>-1,6</u> | Низкая способность формировать коллектив      |

Из таблицы следует, что студенты как на четвертом, так и на пятом курсах имеют четкие личные цели (ранг 2,9 у студентов 4 курса и 2,6 – у студентов пятого) и ценности (1,5 и 2,4 соответственно). При этом к пятому курсу уровень четкости целей несколько возрастает (+0,3 или +1,8 по обратному рангу), а ценностей – падает (-0,9 и -0,2 соответственно). Объяснить возрастание уровня четкости личных целей просто – к окончанию пя-

того курса большинство студентов уже имеет представление о месте будущей работы или, как минимум, о том, в какой сфере они хотят работать.

Снижение уровня четкости ценностей можно объяснить тем, что студенты готовятся к переходу в иную среду (не учебную) и понимают, что в ней могут существовать отличающаяся от привычной им организационная культура и система ценностей. Они готовятся к адаптации в новой среде и понимают, что адаптация может повлечь изменение существующей у них системы ценностей.

К пятому курсу значительно возрастает умение влиять на окружающих (+2,9), способность управлять собой (+2,5) и навыки решения проблем (+1,5). При этом умение влиять на окружающих выходит у студентов-пятикурсников на третье место. Это свидетельствует о развитии в ходе обучения коммуникативных навыков, уровня уверенности в себе (эти причины очевидны по результатам наблюдения, их же называют и сами респонденты), соответствующих знаний и навыков. Происходит данный процесс, в том числе, и в результате использования современных методов и технологий обучения – дискуссий, проектов, самостоятельного решения поставленных проблем, деловых игр, практических заданий и т.д.

Студенты начинают лучше понимать себя, анализировать возникающие проблемы и спокойнее к ним относиться. Именно это ведет к положительной динамике показателя «умение управлять собой», которое выражается в умении рационально распределять силы и время, преодолевать трудности и стрессы, поддерживать физическое и психическое здоровье, рационально организовывать общение с окружающими.

Значительно снижается к окончанию пятого курса у студентов – будущих педагогов умение обучать (-2,9). О данной тенденции свидетельствуют и другие исследования. Как правило, после практики пятого курса студенты начинают более критически относиться к себе и понимают недостаточность полученных теоретических знаний и необходимость накопления опыта практической работы. Кроме того, во многих школах уровень методической грамотности учителей очень высок, и, как ни печально об этом говорить, студенты иногда имеют

весьма смутное представление о применяемых ими современных методах и технологиях обучения.

Хуже всего у студентов как на четвертом, так и на пятом курсах развиты творческий подход (1,8 и 1,3), навыки решения проблем (2,0 и 2,1), и понимание особенностей управленческого труда (2,7 и 4,4). При этом уровень развития творческого подхода к пятому курсу еще более снижается (-0,5). Его ранг достигает почти единицы, что свидетельствует о постоянстве низкой оценки своих способностей творчески взглянуть на ситуацию у всех четырех диагностированных выпусков. Недостаток творческого подхода ведет к тому, что студенты не ценят творческого подхода в других людях (что очень опасно для педагогов), не любят неопределенности, не верят в собственную изобретательность, предпочитают традиционные подходы, стремятся избежать риска, подавляют эмоции и т.д.

Развитие навыка решения проблем имеет некоторую положительную динамику, о чем говорилось выше. В целом же столь низкий ранг данного показателя очень тревожит и доказывает, в частности, необходимость изменения методов преподавания в вузе. Действительно, слушая лекции и отвечая по заранее заготовленным конспектам, студенты никогда не приобретут столь нужного им в будущей профессиональной (и не только) жизни навыка, позволяющего эффективно планировать свои действия и распределять деятельность, искать и анализировать информацию, выбирать пути для достижения поставленных целей, оценивать полученный результат.

Тревожит и очень низкий ранг, занимаемый показателем «Понимание особенностей управленческого труда», важный для студентов – будущих менеджеров. Объяснить это можно, в частности, тем, что для студентов данная деятельность является абсолютно новой, знакомиться с ней в теории они начинают только на четвертом курсе, а навыков практической работы не имеют и к окончанию пятого курса.

Разумеется, по полученным результатам нельзя делать выводы, относящиеся к студентам всех специальностей, но результаты наблюдения на других факультетах свидетельствуют о существовании выявленных тенденций не только у студентов ФМФ. Исходя из сделанного выше предположения, можно ут-

верждать: для того, чтобы помочь студентам развить те компетентности, которые у них развиты недостаточно, преподавателям вуза следует обратить внимание на развитие собственных компетентностей:

1. *Профессиональные компетентности*: способности вербального оценивания, оригинальность, способность к импровизации, систематизация.

2. *Общение*.

3. *Маркетинговые способности*: способность устанавливать межличностные контакты при организации групповой и индивидуальной работы, флексибельность, способность оказывать влияние на желания других людей, ориентация на задачу.

4. *Мотивация*: самодисциплина, ответственность, потребность в достижении.

5. *Способности к управлению*: организаторские способности, обдуманность, способность управлять процессом принятия решения другими людьми.

### **Этапы становления профессионализма преподавателя высшей школы**

*М.Н. Аверина*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

В условиях реформирования нашего общества и высшей школы существенно повысилась социальная роль образования. Его эффективность и направленность определяют перспективы развития самого общества. Но преобразования не должны сводиться только к обновлению организационных структур и появлению многообразия типов высших учебных заведений. Приоритетными целями становятся:

- развитие общекультурных компонентов в содержании образования;
- развитие личностной зрелости обучающегося, основанной на ценностно-этической ориентации.

В центре этих проблем стоит личность самого педагога. Д.И. Менделеев писал: "К педагогическому делу надо призывать ... тех, которые чувствуют к этому делу и науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение, понимая общую народную надобность".

Социальный заказ на преподавателей высшей школы, владеющих не только глубокими знаниями в области преподаваемых предметов, но и соответствующей психолого-педагогической культурой, велик. Актуальность овладения педагогическими знаниями очевидна в связи с осознанием того, что современный преподаватель должен понимать теоретико-педагогические проблемы, владеть педагогическим понятийным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса (цель, содержание, методические средства, формы и методы контроля и т. д.)

Социокультурная концепция образования является основой для новой образовательной парадигмы, которая направлена на процесс обогащения рационально-логической и эмоционально-психической сфер духовного мира обучающегося и предлагает достижение единой направленности его разума, воли и чувств. Эти преобразования возможны только в случае существенных изменений в технологии педагогического взаимодействия и качественного обновления всех сторон образовательного процесса – его содержания, форм и методов. Основными задачами становятся пересмотр содержания учебных предметов и изменение отношений преподавателей и обучающихся. Преподаватели должны перевести свою деятельность с уровня информирования на уровень управления профессиональным становлением будущих специалистов и их развитие. Преподаватель дополняет свои профессиональные функции носителя и передатчика научной информации функцией управления познавательной деятельностью обучающихся и организацией их самостоятельной работы. Это ведет к формированию личностной и профессиональной самостоятельности будущего специалиста.

Американский педагог Дрейфус в результате многолетнего исследования установил, что большинство преподавателей проходят пять стадий профессионального становления. Начинаящие педагоги-практики отличаются поведением, ориентиро-

ванным на внешние правила, образцы, рекомендации. Это объясняется небольшим опытом работы, во-первых, и страхом потерпеть неудачу или совершить ошибку, во-вторых.

На следующей стадии, которая обычно наступает после двух-трех лет преподавания, педагоги, хотя и испытывают трудности при разграничении важных и второстепенных характеристик учебно-воспитательного процесса, все же стремятся выделить компоненты, составляющие реальную педагогическую ситуацию, подвергнуть ее педагогическому и психологическому анализу.

Следующий этап, который Дрейфус называет стадией «педагогической компетенции», отличает способность педагогов самостоятельно организовать и спланировать как свою деятельность, так и деятельность обучаемых. Кроме, того характерной особенностью этого этапа является умение большинства педагогов справиться с творческими, часто неординарными ситуациями.

После пяти – восьми лет работы педагоги вступают в период профессионального мастерства, для которого характерно умение целостно, системно видеть педагогическую реальность, вычленять наиболее существенные элементы педагогической практики.

Наконец, преподаватели-эксперты, имеющие за плечами более чем десятилетний опыт практической работы, склонны в своей деятельности к интуитивному целостному схватыванию сложной, требующей незамедлительного решения педагогической ситуации, отбрасывая все несущественное и второстепенное. Они могут за внешними проявлениями увидеть глубокие, не лежащие на поверхности причины. Преподаватель-эксперт способен также структурировать, то есть выстраивать иерархию социально-психологических мотивов, определяющих тот или иной поведенческий акт обучаемого.

Дрейфус установил, что движение от начинающего преподавателя к преподавателю-эксперту отражает изменения в трех аспектах профессионального поведения. Во-первых, поведенческая парадигма меняется от следования абстрактным принципам к применению своего уникального профессионального опыта. Во-вторых, происходит сдвиг от восприятия педаго-

гической ситуации как структуры дискретной, не связанной с целым, к восприятию системному, где каждый элемент рассматривается как часть целого, функционального и структурно с ним связанный. И, наконец, в-третьих, меняется сама педагогическая позиция: от стороннего наблюдателя, педагога, просто «транслирующего» знания – к активному участнику образовательного процесса, человеку, способному влиять на ход и развитие педагогической ситуации, управляющему познавательной деятельностью обучаемых.

Другая американская исследовательница – Барбара Дэли – попыталась, опираясь на выше описанные закономерности профессионального становления педагога, определить, как меняется способ обучения и самообразования учителей в ходе постепенного профессионального развития. В основу исследования были положены различные дидактические стратегии, используемые начинающими и уже опытными педагогами-экспертами. Она выявила, что профессиональный опыт педагога напрямую влияет на способ обучения и самообучения при повышении своего педагогического мастерства. Иными словами, педагогический опыт определяет выбор дидактической стратегии при повышении квалификации.

Одним из важных выводов этого исследования, на наш взгляд, является то, что процесс повышения квалификации и все его составляющие компоненты должны быть максимально приближены и адаптированы к уровням развития профессионального мастерства педагога, поскольку именно они в значительной мере определяют степень учебной мотивации, эффективность и качество образовательных программ повышения квалификации.

Анализируя данные, приводимые американскими исследователями, необходимо отметить, что выделенные уровни профессионализма, разумеется, достаточно условны, а границы между ними достаточно «прозрачны». Тем не менее, в собственном дидактическом плане результаты исследований, получившие сегодня широкий резонанс в педагогике повышения квалификации, несомненно, заслуживают самого серьезного внимания и нуждаются в дальнейшем рассмотрении.

## Подходы к оценке педагогической компетентности\*

*Е.В. Коточигова*

*Институт развития образования ЯО*

Компетентностный подход в образовании в настоящее время разрабатывается весьма активно (Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Коточигова Е.В. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // Социальный психолог. 2003. Вып. №1 (5). С. 39 – 44; Киселева Т.Г., Коточигова Е.В. Структура педагогической компетентности // Ярославский психологический вестник РПО. 2002. Вып. 9. С. 113-117). Реализация идей компетентностного подхода требует изменений как в оценке деятельности и личности педагога любой ступени образования (от воспитателя детского сада до преподавателя вуза), так и в процессе повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования. Компетентностный подход является попыткой объединить «зунговскую» точку зрения (когда требования к педагогу описывались набором знаний, умений, навыков) и воззрения, опирающиеся на изучение, оценку, формирование профессионально-важных качеств педагога. Термин «компетентность» призван определять не наличие у педагога определенных знаний, а возможность их эффективного использования в практической деятельности, готовность применить для разрешения педагогических проблемных ситуаций.

На данный момент в педагогике, психологии, социологии не существует надежных критериев эффективности профессиональной деятельности педагога, хотя в ряде исследований прослеживается связь успешности деятельности учителя с показателями творческой активности и значимыми личностными качествами (Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. Ульяновск, 2002; Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика. 1990. №8. С. 82-88; Митина

---

\* Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда; № проекта 04-06-00250а

Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998).

Особо важное значение приобретает самооценка педагога. В основе адекватной самооценки лежит способность педагога многопозиционно оценивать реальную деятельность, возможность увидеть конструктивный выход из педагогической проблемной ситуации. С целью изучения компетентности педагога нами была разработана методика самооценки профессиональной компетентности (в рамках курсовой подготовки по программе «Основы коррекционно-развивающей работы в массовом детском саду, массовой школе»). Опросник состоит из 20 пунктов, каждый из которых педагог должен оценить по 5-ти бальной шкале. Пункты группируются в 5 блоков в соответствии с основными функциями педагога: информационный (И), методический (М), мотивационный (Мо), организационные умения (О), коммуникативно-воспитательный (К).

Использование данной методики позволило получить следующие результаты. В целом (общая оценка) педагоги свою компетентность в области коррекционно-развивающей работы оценивали достаточно высоко. В начале курсов «высокую» оценку дали 42,31%, «среднюю» - 57,69%, «низкую» - 0%. По окончании курсов: «высокую» - 72,73% педагогов, «среднюю» - 27,27%, «низкую» - 0%. Среднее значение итогового балла (сумма оценок по пяти блокам: И+М+Мо+О+К) группы со «среднего» уровня (71,54 баллов) перешло на «высокий» уровень (84,18 баллов). Как до работы на курсах, так и после наименьшую оценку имеет информационный блок, то есть, педагоги видят свои недостатки во владении основной и дополнительной информацией по коррекционной педагогике. Максимальную оценку до курсов имел блок «организационные умения», педагоги считали себя наиболее успешными в умениях эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс. По окончании курсов они стали считать, что наиболее «сильной» стороной их деятельности являются умения устанавливать комфортный психологический климат в группе детского сада, классе, легко и эффективно общаться с детьми и их родителями. Отметим, что изменения, произошедшие в самооценке, являются статистически значимыми (использовался t-критерий Стьюдена

та) на 0,01 уровне. Это позволяет говорить, о том, что методика носит не только диагностический характер, но и развивающий. Подчеркнем, что цель диагностики заключается не в распределении педагогов на ступеньках профессиональной лестницы, а в привлечении учителя, воспитателя к размышлению о своей профессиональной позиции, активизации в них потребности в самосовершенствовании.

Итак, возможности использования методики «Самооценка профессиональной компетентности педагога» видятся следующие: получение информации об уровне профессиональной компетентности педагогов; определение уровня педагогической компетентности слушателей курсов повышения квалификации конкретной группы и составление гибкой программы курсов; оказание помощи педагогу в осознании своих профессиональных проблем; развитие потребности в самосовершенствовании.

### **Приемы повышения мотивации учебной деятельности студентов**

*Т.Б. Кабанова-Климина*

*Ярославский государственный университет им. П.Г Демидова*

Одна из актуальных проблем современной высшей школы – проблема мотивации учебной деятельности студентов. Решение ее возможно путем внедрения в учебный процесс целостной системы определенных мер, которую мы описываем в настоящем сообщении.

Важную роль для достижения цели формирования учебной мотивации играет первое занятие. Необходимо раскрыть значение данного курса, его профессиональную или личностную значимость, разъяснить учебные цели, создать уверенность в достижении этих целей при выполнении требований, которые преподаватель предъявляет к студентам.

При выборе стиля работы с аудиторией важно знать начальный уровень сформированности учебной мотивации, который определяется с помощью опросных методов. От результатов опроса зависят особенности дальнейшей работы с данными студентами.

Говоря о стратегиях работы преподавателя, отметим, что мы рассматриваем две стратегии: теоретически-ориентированную и практически-ориентированную. Первая характеризуется тем, что излагаются основы теории, исходя только из логики науки. Изложение содержит лишь некоторые иллюстрации отдельных положений конкретными примерами. Связь с практикой строится на постулате: надо хорошо дать теорию, применять ее на практике специалист научится сам. Практически-ориентированная стратегия состоит в том, что преподаватель при отборе материала для занятий анализирует модель деятельности профессионала, исходит из нужд практики. К теории обращается в поиске ответов на вопросы, поставленные практикой. Содержание и логика изложения подчинены целям практической значимости. Чаще всего на практике встречается смешанный тип преподавания, который включает элементы обеих указанных стратегий.

Приrost мотивации учебной деятельности во многом зависит также от качества занятия. Качество занятия – это интегральный показатель успешности взаимодействия преподавателей и студентов, который определяется тем, насколько преподаватель владеет методикой изложения предмета, опирающейся на глубокое знание самого предмета, а также психологии, педагогики, логики. Важную роль играет психологический настрой преподавателя. В этом случае преподаватель создает благоприятную психологическую атмосферу занятия, соответствующую поставленным педагогическим целям. Важно выбрать правильную психолого-педагогическую позицию: высокая требовательность в сочетании с доброжелательностью, уважение к студентам, наличие эмоционального контакта и установки на сотрудничество. Оценить качество проведенного занятия, привлекательность и ценность его для студентов можно на основе обратной связи.

Отметим также некоторые методические принципы организации занятий: ориентация на успех, связь с практикой, с актуальными познавательными потребностями студентов, принцип свободы выбора, связь с другими областями знания, участие в работе над проблемой, методическое разнообразие.

В основе системы мер, направленных на повышение уровня мотивации учебной деятельности студентов, лежат сами методы обучения. В аспекте рассматриваемой проблемы предпочтение должно быть отдано активным методам обучения.

Рассмотрим активные методы обучения, которые можно применять на практических занятиях, используя при этом наш опыт работы на занятиях по психологии со студентами различных специальностей, а также некоторый опыт наших коллег. Чаще всего мы используем следующие активные методы работы со студентами:

- 1) обмен вопросами в малых группах,
- 2) элементы ролевых игр,
- 3) анализ ситуаций профессиональной деятельности и приведение примеров из практики,
- 4) разработка мини-проектов,
- 5) дискуссии и групповое решение профессиональных задач,
- 6) демонстрации, иллюстрации с привлечением студентов,
- 7) метод мозгового штурма,
- 8) взаимодействие подгрупп с различной ролевой определенностью,
- 9) элементы социально-психологического тренинга.

Перечисленные выше методы можно условно разделить на две группы. В первую входят методы, основанные на взаимодействии студенческих подгрупп. Это обмен вопросами в малых группах, разработка мини-проектов, метод мозгового штурма, взаимодействие четырех подгрупп, элементы социально-психологического тренинга. Общее в данной группе методов – то, что активность студентов стимулируется необходимостью взаимодействия подгрупп. Определенную роль играет здесь соревновательный мотив.

Другую группу составляют методы, основанные на необходимости выполнения задания преподавателя. Ряд студентов включаются в активную работу, другие могут играть пассивную, созерцательную роль. Это методы: анализ ситуаций, дискуссии, демонстрации и иллюстрации.

Внедрение описанной системы методических приемов в практику преподавания психологии дает хорошие результаты.

### **Исследование уровня мотивации к учебно-исследовательской деятельности у будущих инженеров**

*Т.В. Скроботова, В.И. Крахоткин*

*Ставропольский государственный аграрный университет*

Раскрывая психологические закономерности мыслительной деятельности с позиции теории поэтапного формирования умственных действий, П.А. Гальперин указывал на важное значение мотивации, имеющей «не только энергетическое, но ориентировочное значение». Автор отмечает при этом, что «формирование внутренней мотивации к процессу мышления, и, в частности, подлинного интереса к предмету, открывает для развития и эффективности мышления возможности, значение которых трудно переоценить».

При осуществлении познавательной деятельности активность субъекта проявляется в двух направлениях: в отношении к процессу (как направленность на его результат или на его непосредственное осуществление) и в самом построении этого процесса. Связь их такова, что само по себе отношение не может привести к более высокой продуктивности процесса иначе, как только через организацию на более высоком уровне. Таким образом, отношение должно быть реализовано в некоторых конкретных действиях и механизмах самого познавательного процесса.

Если уровень протекания познавательных процессов лишь опосредствованно определяется личностно-мотивационной активностью субъекта, то прямая зависимость существует между этим уровнем и активностью иного рода – процессуальной активностью субъекта в структуре познавательной деятельности. Процессуальная активность – это совокупность тех конкретных механизмов и действий субъекта, которые составляют структуру познавательного процесса, обуславливая достижение того или иного результата.

Мотивационная компонента определялась нами в процессе бесед со студентами, преподавателями вузов, наблюдений в ходе учебных занятий, анкетирования студентов, выполнения экспериментальных заданий.

При этом мы придерживались мнения В.И. Андреева, который в работе «Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности» выделяет пять уровней развития мотивации, проявляемых старшеклассниками и студентами в учебно-исследовательской деятельности.

Первый, очень низкий уровень может быть охарактеризован как созерцательный. Для этого уровня мотивации характерно, что обучающийся не стремится по своей инициативе к самостоятельным действиям, к поиску объяснения и доказательства вновь наблюдаемых фактов, явлений, процессов.

Второй, низкий уровень, может быть охарактеризован как созерцательно-деятельностный. Обучаемый демонстрирует стремление преимущественно к репродуктивной деятельности и лишь иногда – незначительный интерес к решению несложных исследовательских задач.

Третий, средний уровень, может быть охарактеризован как деятельностный. Для данного уровня мотивации характерно то, что интерес, желание и стремление к исследовательской деятельности и к деятельности репродуктивной как бы уравновешены.

Четвертый, высокий уровень, может быть охарактеризован как деятельностно-исследовательский. Интерес обучающихся, желание и стремление к исследовательской деятельности заметно выше, чем к деятельности репродуктивной.

Пятый, очень высокий уровень, может быть охарактеризован как исследовательский. У обучающихся этого уровня мотивации систематически и ярко выражен именно исследовательский интерес – стержневой интерес всей учебной деятельности.

Для определения уровня сформированности мотивации к учебно-исследовательской работе нами было проведено педагогическое исследование на первом и втором курсах факультета электрификации сельского хозяйства Ставропольского государственного аграрного университета.

Анкетирование проводилось на первом курсе в начале второго семестра, то есть в начале изучения курса физики, а на втором курсе – в конце четвертого семестра, то есть в конце изучения курса. Всего было опрошено 256 человек.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- только треть студентов первого курса читает научно-популярную и техническую литературу, но уже к концу второго курса осознается необходимость чтения такой литературы;

- большинство студентов первого и второго курсов интересуется принцип действия сложной бытовой техники, и они хотели бы разобраться в основах ее работы;

- лишь 23% студентов первого курса и 32% студентов второго курса занимались техническим творчеством. Именно эта категория студентов изъявляет желание самостоятельно заниматься научно-исследовательской и изобретательской деятельностью. Остальные студенты не имеют опыта такой деятельности, и именно поэтому 17% не имеют желания ею заниматься, а остальные просто не знают, что такое исследовательская и изобретательская деятельность;

- интерес к изобретательской деятельности проявляет лишь 35% второкурсников и 31% первокурсников.

Исследование показало, что высоким уровнем мотивации к исследовательской деятельности обладают лишь 2% первокурсников, среди студентов 2 курса этот уровень не обнаружен. Четвертый уровень выявлен у 4,7% первокурсников и 11,3% студентов второго курса. Третий уровень у 38,7% студентов первого курса и 46,4% второкурсников. Низкий и очень низкий уровень показали 54,6% первокурсников и 42,3% студентов второго курса.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования методики преподавания курса физики в направлении развития мотивации к экспериментальной учебно-исследовательской и изобретательской деятельности, являющейся важным профессионально значимым качеством личности инженера.

С этой целью нами разработан спецкурс «Физические основы инженерного творчества», основу которого составляет ла-

бораторный практикум на основе магнитной жидкости. В процессе выполнения лабораторных работ студенты не только приобретают навыки исследования нового материала, но и знакомятся с эвристическими методами решения технических задач. В процессе работы они убеждаются в том, что использование новых материалов позволяет решать многие технические задачи на более высоком уровне.

Изучение теоретических основ инженерного творчества и практическое применение этих знаний в лабораторном практикуме курса, базирующемся на нетрадиционном материале с необычными магнитными свойствами, позволяющем использовать его для решения технических задач оригинальными методами, раскрывает не только суть исследовательской компоненты инженерного труда, но и является стимулом развития мотивационной компоненты профессионально значимых качеств будущих инженеров.

## **Проблемы мотивации при подготовке студентов-музеологов**

*О.И. Добрякова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Одной из наиболее важных составляющих подготовки студентов исторического факультета является, на наш взгляд, формирование и развитие профессионально-педагогической мотивации. Проблемам мотивации был посвящен раздел программы Летней академии 2003 г., проводившейся в Ярославле д-ром В.-Д. Веблером, академическим директором МЦДВШ (г. Билефельд, ФРГ) и вызвавший оживленные дискуссии у слушателей. В этом разделе, как и в других, были предложены и практические советы, которые могли бы быть адаптированы применительно к конкретным учебным ситуациям в российских вузах. В этой связи обратимся к примерам из опыта подготовки студентов-музеологов на историческом факультете Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова с точки зрения проблем мотивации.

Как показывает опыт, значительная часть студентов-первокурсников с трудом представляет себе, кто такой «музеолог».

лог», то есть они не знают, кем станут. Что значит быть музеологом-профессионалом? Где могут работать и реально работают выпускники этой специальности? Какие личностные и профессиональные качества нужно развивать и какие знания получать, чтобы преуспеть на выбранном пути? Все эти важнейшие для формирования как учебной, так и профессиональной мотивации студентов вопросы (часто даже и не сформулированные ими) остаются без ответов. Можно напомнить, что при поступлении на специальность «история» конкурс традиционно выше, чем на «музеологию», хотя с точки зрения востребованности и успешности последующей карьеры запись «историк» в дипломе, скорее всего, столь же весома, как и «музеолог». На наш взгляд, эту ситуацию во многом определяет непривычность специальности «музеолог» для российских вузов в целом и Ярославля в частности, расплывчатость для общественного сознания понятия «специалист по изучению, сохранению и представлению общественности культурных ценностей», сложность достаточно молодой науки музеологии (в отличие от классической истории). Возникает своего рода парадокс: многопрофильность, многогранность, междисциплинарность, сложные социальные связи музеологической деятельности - что в определенной мере является залогом многостороннего профессионализма, а значит, и востребованности специалистов в будущем, требуют достаточно высокого уровня представлений, которых нет и у вчерашних выпускников, порой и у студентов старших курсов, а иногда даже и у отдельных преподавателей.

На наш взгляд, это повышает значимость, роль и действенность в формировании учебной и профессиональной мотивации *адресности* преподавания. Речь идет об использовании в каждом конкретном случае определенного и четко продуманного «набора» из всего арсенала дидактических средств и методик – в зависимости от характеристик аудитории, преподаваемого предмета, личности преподавателя, с учетом задач профессионально-педагогической подготовки в целом. В этой связи одновременно с усилением роли новых информационных технологий и средств обучения возрастает и *роль личности и индивидуального стиля* преподавателя–профессионала, уровня осмысления им междисциплинарных связей читаемых курсов.

На что следует обратить особое внимание? В первую очередь – на структуру обучения. В течение всего обучения необходимо раскрывать перед студентами *смысл и значимость* разнопланового материала каждого курса для работы с культурным наследием, возможность теоретического и прикладного использования знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения. При работе со студентами младших курсов особую роль играют базовые, основополагающие дисциплины, такие как отечественная и зарубежная история, история мировой и отечественной культуры и искусства и т.д., дающие широкие и во многом новые знания по специальности. Именно эти дисциплины, при должной грамотности преподавателей и наглядности, зачастую будят *творческую фантазию, любопытство, интерес* к тому самому «культурному наследию», которое теперь студенты представляют более зримо. При этом акцент должен делаться именно на *фундаментальность, универсальность* полученных знаний и умений работы с материалами разных видов источников-памятников. Как показывает опыт, студентов 1-2 курсов зачастую поражает, какую разнообразную информацию могут таить в себе памятники истории и культуры, какие сложные проблемы необходимо решать при научно-исследовательском подходе к ним.

В свою очередь, студенты-старшекурсники, выбрав специализацию, углубляют и конкретизируют знания по отдельным специальным дисциплинам, во многом на материалах истории Ярославского края, экспозиций и фондов музеев Ярославской области. Здесь порой перестает работать эффект новизны, увлекательности, у студентов возникает ощущение, что это они уже видели, а о другом – слышали. В этих условиях задача преподавателя – грамотно выбрать *ракурс* подачи материала, расставить *акценты* при изучении тех или иных сторон предмета.

В этой ситуации действенным может оказаться следующий методический прием в организации вводного занятия. На первом занятии по курсу «Культура Ярославля в XVII веке» студентам 4 курса было предложено в течение 40 мин., во-первых кратко изложить основные факты из истории города и охарактеризовать наиболее значимые культурные достижения/памятники. Во-вторых, определить, о чем бы хотелось в

рамках курса узнать подробнее. Особо оговаривалось, что оценки за эту работу ставиться не будут, что, на наш взгляд, позволило добиться более показательных результатов. Отметим, что к этому времени студенты освоили курсы отечественной истории, истории края, курс древнерусского искусства и т.д., а также посещали музеи городов края.

Публичный анализ работ наглядно показал, что значительная часть студентов быстро может вспомнить лишь наиболее наглядные, хрестоматийные факты, иногда из другого исторического периода и даже региона (причем для большинства критические выводы преподавателя новостью не явились). Если усилить ситуацию, студенты к 4 курсу «что-то видели», «что-то слышали», и им казалось, что этого достаточно. Но уже в ходе проверочной работы началось осознание «неправильности» этой ситуации – в ряду того, о чем им хотелось бы узнать поподробнее, студенты указывали, как правило, те сферы, где, как они сами обнаружили, отвечая на первый вопрос, у них не хватает знаний. При этом, советуясь в ходе работы друг с другом (это не запрещалось), они формулировали некоторые общие, коллективные пожелания, о которых до этого момента и не задумывались. Пришло осознание того, что мало что-то вспомнить, сложнее оказывается сам процесс формулирования мыслей, положений, выводов, свободного владения терминами, которые уже «прошли» ранее, и т.д.

Таким образом привычная форма аудиторной проверочной работы (проверки среза знаний) может задать аспект, уровень, «точку отсчета» для изучения предмета каждым студентом и группой в целом, позволяет более адресно организовать обучение. Мне не пришлось объяснять студентам, почему мы начали этот курс с лекции о предмете, целях, понятиях, подходах и методах историко-культурного исследования – они сами почувствовали необходимость на материале ярославской культуры на новом уровне вспомнить эти базовые знания. С другой стороны, в ходе коллективного обсуждения пожеланий к курсу естественным образом были намечены основные направления изучения материала – таким образом, преподаватель не «навязывал» свое видение и концепцию материала, студенты сами их «сформулировали». И это сыграло дополнительную роль – от критического и неприятного для них

ческого и неприятного для них разбора реальных знаний произошел переход в другую плоскость - «оказалось», что они мыслят верно, коллективно «задавая» программу курса, что побудило любопытство, придало новый ракурс взгляду на известный материал и подход к нему, способствовало установке на успех, а также изначальному пониманию логики и специфики построения курса.

Переводя проблемы мотивации в дидактическую плоскость и творчески подходя к разработке структуры курсов лекционных и практических занятий, можно и необходимо активизировать учебно-профессиональную мотивацию студентов в течение всего обучения.

### **Дидактические принципы дистанционного образования как основа определения профессиональных компетенций преподавателя высшей школы**

*Е.О. Иванова*

*Институт теории и истории педагогики РАО*

Все большее значение приобретает дистанционное образование (ДО), позволяющее получать образование достаточно высокого уровня на месте проживания или профессиональной деятельности студента. ДО становится непрерывным, сопровождая человека и школе, и в вузе, и при повышении квалификации, и при изменении профессии. Возраст людей, обучающихся дистанционно, например, в открытом университете Великобритании колеблется от 17 до 94 лет!

Работа преподавателя высшей школы в рамках ДО отличается от его деятельности в традиционной лекционно-семинарской системе. В данной статье рассматриваются дидактические принципы, влияющие на определение профессиональных компетенций преподавателя при ДО. Данные принципы являются теоретическими положениями, выражающими зависимость между целями подготовки специалиста и закономерностями, детерминирующими практику обучения, то есть взаимодействия преподавания и учения. Принципы, выступая как еди-

ное целое, играют системообразующую роль в создании дидактической модели обучения.

Анализ литературы по проблеме позволил выделить несколько основополагающих принципов ДО. Далекое не все принципы реализуются на практике в каждом вузе – их «набор» зависит от используемой модели ДО.

*Принцип индивидуализации содержания образования.* Исчезновение границ образовательных ресурсов в ДО, доступ каждого студента к мировой культуре меняет роль содержания образования. Традиционное содержание, сконцентрированное в единообразных источниках – учебниках и учебных пособиях, представляет собой педагогически адаптированные и отобранные на основе тех или иных идей, концепций, ценностных установок элементы всемирной культуры. Увеличение объема и доступности информации привело к тому, что отбор содержания может производиться самим пользователем – обучающимся. Каждым студентом создается собственная программа учения, которая основывается не на едином информационном источнике, а представляет собой траекторию движения в образовательной среде.

*Принцип соответствия оценки образовательного результата поставленной цели.* Система контроля полученных студентами образовательных результатов должна быть направлена на осуществление непрерывной диагностики их личностного образовательного приращения, сопряженного с общей целью усвоения того или иного курса. Индивидуализация оценки результатов – неотъемлемая черта ДО, которое в своей основе имеет индивидуальный подход и направлено на удовлетворение индивидуальных образовательных запросов студентов.

Проверке подлежат не только информационные, но и процессуальные результаты обучения. Ориентация ДО на преобладание самостоятельной работы студентов предполагает, что оцениваться будет и сам процесс обучения: взаимодействие учащегося с преподавателем, индивидуальный способ учения (выбор содержания, активность в получении новой информации, преобладающие формы работы с содержанием, предпочитаемые формы интерактивности и т.д.), новизна полученных результатов для каждого студента. Такое оценивание требует использо-

вания рефлексивных вопросов и заданий. Рефлексия выступает и как средство контроля, и как способ осознания студентами их образовательных результатов, приближающих их к общей цели обучения.

*Принцип обратной связи (интерактивности).* Основное требование эффективности ДО – активное взаимодействие студента и преподавателя на протяжении всего периода освоения курса. Обучение, рассматриваемое как взаимопроникновение двух деятельностей – учения (деятельность учащегося) и преподавания (деятельность преподавателя), в ДО представляет собой взаимодействие двух подсистем: передачи информации, ее приема и переработки. Для достижения поставленной цели необходима обратная связь между этими подсистемами, которая может быть реализована только в случае интерактивности ДО. Средства обучения (которые опосредуют деятельность преподавания) должны удовлетворять требованиям принципа обратной связи для обеспечения индивидуальной познавательной деятельности студента.

*Принцип коммуникативного взаимодействия* по отношению к создаваемой студентами образовательной продукции тесно связан с предыдущим и предполагает представление и совместное обсуждение участниками образовательного процесса созданных ими продуктов. Интерактивность предоставляет студенту возможность активно взаимодействовать с преподавателем, общаться с другими студентами, свободно высказывая свое мнение и узнавая чужое. Современные средства связи позволяют организовывать контакт со студентами в различных видах: через электронную почту, с помощью Интернета (контакты через сервер ICQ, участие в чатах, конференциях, специальные программы на сайтах и т.д.).

Одним из важнейших является *принцип вариативности*. Он находит свое выражение во всех рассмотренных выше дидактических принципах ДО. Вариативность как *качество* современного образования заключается в создании возможностей осознанного, целенаправленного и ответственного выбора содержания и путей получения образования для всех участников педагогического процесса. Реализация *принципа* вариативности, пронизывая деятельность системы образования, позволяет удов-

летворить образовательные потребности конкретного человека. Именно в ДО вариативность приобретает доминирующее положение, позволяя реализовать следующие существенные характеристики рассматриваемой модели образования:

- индивидуальное целеполагание (получение образования для решения различных жизненно важных проблем обучающихся);
- индивидуальная образовательная траектория студентов (как в изучении отдельных предметов, так и при проектировании собственного процесса обучения в целом – его содержания, темпов и времени усвоения);
- организация целенаправленного процесса самообучения наиболее эффективным, с точки зрения студента, способом за счет «веера» предоставляемых средств самообучения;
- неограниченное использование образовательных ресурсов для достижения индивидуальных целей обучения каждого студента.

Вариативность затрагивает и содержание образования, и процесс обучения, и дидактические средства его организации. Она превращает пространство образования в пространство выбора.

Значимость принципа вариативности для ДО определяется самой гуманистической направленностью модели обучения, которая предполагает:

- в содержательном аспекте: создание уровневых индивидуализированных учебных программ, обеспечение выбора инвариантных учебных программ;
- в процессуальном аспекте: определение динамики учебной работы в соответствии с возможностями и потребностями студента; гибкое сочетание различных форм работы в соответствии с индивидуальным способом учения студента.

В ДО выполнение этих требований обеспечивается за счет использования гибких информационно-телекоммуникационных средств. Однако профессиональная компетентность преподава-

теля высшей школы должна обеспечивать их эффективное применение.

## **Формирование навыков оценочной деятельности у студентов на семинарских-практических занятиях**

*А.А. Смирнов*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Оценочный компонент занимает важное место в структуре различных видов деятельности: юридической, врачебной и т.п., но особую роль он играет в деятельности педагога, поскольку ученик без обратной связи, получаемой в виде педагогической оценки, не может определить успешность своей работы. К тому же педагог, у которого оценочный блок в структуре профессиональной компетентности развит слабо или деформирован, некорректной оценкой может сформировать неадекватную учебную мотивацию ученика, повлиять на формирование его заниженной самооценки и иных нежелательных психологических качеств.

Исследованию и оптимизации педагогической оценки уделяется большое внимание. Решение этой задачи - проблема достаточно сложная. В настоящее время большое внимание отводится разработке "объективных" методов контроля и оценивания знаний: тестов (в том числе и компьютерных), рейтингов и т.п.

Не отрицая целесообразности работ в этом направлении, хотелось бы отметить несколько важных обстоятельств:

-в педагогике давно известно, что воспитать личность может только личность, а в таких системах оценивания исключается влияние личности оценивающего,

-обучение должно быть ориентировано на формирование творческой личности, а эти системы ориентированы на диагностику знаний,

-студенты педагогических специальностей должны иметь хорошо сформированные оценочные навыки, а объективизированные системы не формируют системы таких навыков.

Существует еще ряд серьезных психолого-педагогических проблем при тестировании и подобных формах оценивания, которые мы не будем называть, поскольку цель нашей работы иная: описать разработанную и применяемую нами систему оценки и самооценки студентами знаний и умений на семинарских занятиях. Этот методический прием прост, но эффективен и может быть легко модифицирован для решения какой-то актуальной дидактической или воспитательной задачи. Он может быть использован в ходе как текущих, так и зачетных занятий. Внешне реализация приема выглядит как выступление одного студента с последующим анализом его ответа оппонентами.

Использование этого приема позволяет успешно решать задачи, направленные на формирование основных компонентов деятельности по педагогическому оцениванию: когнитивных, аффективных и операциональных.

При формировании когнитивного компонента педагогической оценки осуществляется:

- формирование некоторой схемы, на основе которой может выстраиваться ответ по данному предмету, план ответа (нормативно-одобренный способ деятельности),

- формирование содержательного эталона ответа (полнота, точность и другие критерии),

- формирование критериев соответствия ответа эталону и т.д.

При формировании аффективного компонента происходит:

- формирование мотивационного компонента (хочу, могу и т.п.),

- понимание социальной значимости и ответственности деятельности по оцениванию,

- управление собственными эмоциями (объективность, страх выставления оценки),

- управление эмоциями оцениваемого,

- принятие оценки и пр.

При формировании операционального компонента имеет место:

- формирование информационной основы деятельности,

-формирование исполнительских компонентов оценивания (умений, навыков, ПВК и т.п.),

-формирование психических качеств, необходимых для выполнения деятельности по оцениванию (ПВК, индивидуальный стиль, профилактика деформации и пр.).

### **Повышение мотивации к педагогической деятельности в ходе практики**

*М.В. Ефимова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Практика в вузе представляет собой именно то звено, которое реально связывает обучение с жизнью, поэтому можно предположить, что в любом вузе она имеет большое значение для повышения мотивации студентов как к будущей профессиональной деятельности, так и к обучению, готовящему к ней. Педагогическая практика на лингвистическом факультете включает использование когнитивного подхода, предполагающего взгляд на обучающегося как на самостоятельную сознательную личность. Когнитивный подход имеет в виду также учет индивидуально-психологических особенностей студентов, на основе которых формируются их когнитивные и затем преподавательские стили. Таким образом, преподаватель ведущего иностранного языка, хорошо зная своих студентов и используя широкий спектр современных учебных стратегий и приемов, должен помочь им сформировать свой индивидуальный стиль учения и преподавания. В данном случае мы рассматриваем студента не только как сознательный субъект обучения, но и как творческую личность. Таким образом, если несколько скорректировать название подхода с учетом развития креативности студентов, то можно назвать наш подход креативно-когнитивным.

Урок выступает как основная форма реализации учебного процесса. Именно поэтому основной целью первой педагогической практики на четвертом курсе становится формирование у студентов умения наблюдать, анализировать, а затем проводить различные типы уроков иностранного языка. Следует учиты-

вать, что данная практика для большинства студентов является первой, в ходе которой они проводят самостоятельно уроки. Тогда вторая языковая практика будет направлена на помощь в формировании основ индивидуального стиля будущих педагогов.

Принимая во внимание современные тенденции развития дидактики и методики, важно также наряду с практической компетенцией заложить основы исследовательской методической компетенции. Студенты должны осознать целостность, системность, непрерывность учебного процесса, взаимосвязь отдельных уроков иностранного языка, а также отдельных частей каждого урока. Соответственно они должны научиться вести разнообразные по форме и содержанию уроки, анализировать их, проводя постоянную рефлексию их достоинств и недостатков, стараясь заложить основы своего индивидуального преподавательского стиля. Кроме того, они в ходе практики пишут реферат, первую попытку научно-исследовательской работы по методике. Тема реферата выбирается в соответствии с интересами студента, с современными тенденциями развития науки и по возможности должна быть связана с темой его будущей дипломной работы.

Очевидно, что выбор темы реферата, ориентацию студентов на какую-либо актуальную методическую проблему надо проводить с конца третьего - начала четвертого курса. В ходе седьмого семестра студенты, основа методических знаний которых уже к данному времени вполне сформирована, могут выбрать тему, наиболее близкую своим научным и жизненным интересам. Тогда в течение седьмого, последнего перед практикой семестра, студенты внутренне осваивают тему. Совсем не обязательно, что они подбирают материал по теме, хотя и возможно. Но важно, что идет процесс осознания темы, своеобразной притирки к ней. Причем до практики есть возможность изменить тему реферата в связи с недостаточным интересом или сменой интереса. Тогда выбор темы не будет спонтанным, необдуманым, но более сознательным. Соответственно, и написание реферата не будет мукой, особенно если тема корректируется в ходе практики и есть альтернативная форма научной работы, создание портфолио по теме будущей курсовой работы. В порт-

фолио могут входить ксерокопии наиболее актуальных статей по теме, проработанные студентом в ходе практики, а также практические разработки, например фрагменты уроков, подтверждающие правильность теоретических изысканий. Сюда входят и работы школьников, написанные под руководством практикантов.

Знание российской и зарубежной дидактики высшей школы позволило нам сформулировать основные принципы основанной на креативно-когнитивном подходе педагогической практики. Принципы организации практики: гласность проведения, креативность преподавателей и студентов, ответственность студентов за свою работу, «прозрачность» практики для студентов, то есть ее наглядность и обоснованность требований, обратная связь.

В связи с данными принципами предлагается четкое распределение сроков сдачи документации в течение всего срока практики (8 недель), причем экспериментальная практика, проведенная в феврале-марте 2004 г., показала, что сдача документации по практике в строго отведенные для каждого типа часы организует и мобилизует студентов, повышает их ответственность за работу. Важно также разъяснить студентам важность каждой «бумажки», особенно сведений по руководству практикой и оплате работы руководителей практики. Контроль со стороны студентов каждой графы сведений позволил в этом году избежать большого количества ошибок и недочетов. Представляется важным тот факт, что документацию принимает непосредственный руководитель практики в университете, что позволяет ему дойти до каждого студента, снять так часто возникающие в начале практики вопросы.

Для реализации принципа гласности возможно создание рабочего сменного и мобильного стенда практики с планом ее проведения, образцами оформления документации, списками наиболее активных в ходе практики студентов и текущими объявлениями. В ходе данной практики стенд помог нам избежать вопросов по оформлению отчетной документации, в том числе характеристик и рефератов, так как их образцы в течение последнего месяца висели на стенде рядом с ведущей кафедрой. В

настоящее время там находятся созданные студентами в ходе практики наглядные пособия.

Для реализации принципа креативности предлагается творческое проведение установочной, промежуточной и заключительной конференций с использованием опыта студентов пятого курса, творческими отчетами бригад студентов, работающих в различных школах города. Важно использование опыта студентов пятого курса, уже имеющих за плечами две практики, причем важно приглашать лучших представителей разных отделений, в нашем случае это были студенты немецкого, английского и французского отделений. Необходимо также дать анализ специфики различных мест проведения практики. Если в случае политехнического вуза это будут отдельные заводы и цеха, то в условиях педагогического вуза сельская, крупная городская школы, гимназии с углубленным изучением отдельных предметов. Выступившие на нашей установочной конференции пятикурсники немало позабавили своих младших коллег. А один из них вместе с первокурсниками даже показал сценку об авторитарном, демократическом и слишком лояльном типах ведения урока, а соответственно и учителей. Руководитель практики напутствовал студентов стихотворением собственного сочинения. И неудивительно, что стимул, запал, данный в начале практики, реализовался затем во множестве увлекательных мероприятий и даже их серий в ходе практики, а также в творческих отчетах студентов. По окончании практики три школы отчитались чудесными стенгазетами, которые до сих пор радуют глаз на факультете. Три бригады четверокурсников показали творческие отчеты в ходе заключительной конференции в виде пантомимы, сценок на французском языке, выступления команды КВН.

Для осуществления обратной связи предлагалось проведение промежуточного и заключительного тестирования студентов по ходу и результатам практики и доведения его анализа до сведения студентов. Анкета обратной связи разрабатывалась нами с учетом того факта, что весь учебный процесс и урок как наименьшее его звено представляют собой систему. Тестирование выявило недостатки в подготовке студентов к практике. Так, в будущем необходимо более тщательно готовить четверокурсников, особенно немецкого и английского отделений, к введе-

нию на уроках иностранного языка грамматического материала, так как этот аспект оказался наиболее сложным.

Для повышения ответственности студентов предлагается взаимное посещение уроков, выбор и работа старост по школам, написание отчета по практике. Очевидно, что в обязанности старост отдельных площадок педпрактики входит сбор документации, связь с вузом, контроль посещаемости, своевременное распространение текущей информации. Поэтому староста должен обладать организаторскими способностями, который далее развиваются в ходе практики. Роль старосты и помощника классного руководителя, как, впрочем, и учителя, своеобразный социальный тренинг, формирующий и социальную компетенцию практикантов.

Студенты во время практики посещали уроки подопечного класса и уроки учителя-методиста. По возможности они присутствовали на уроках иностранного языка у других учителей и своих коллег-практикантов, изучали различные формы уроков и учились их реализовывать, разрабатывали с помощью учителя-методиста 4 пробных и 12 контрольных уроков, изучали литературу по теме реферата, формировали портфолио с практическим материалом по теме реферата. Четкость указаний по его оформлению и содержанию, четко обозначенные сроки их сдачи, распределенные равномерно в течение всей практики, а также составление и обсуждение десяти основных заповедей практиканта позволили сделать практику творческим, осознанным процессом. Она принесла большое удовлетворение как студентам, так и их руководителям и подтвердила жизненность и научную обоснованность принципов дидактики высшей школы, таких как сознательность студентов, прозрачность хода практики, ответственность студентов и преподавателей за свою работу, их креативность, обратная связь. Мотивации студентов способствовало также то, что все их успехи фиксировались на сменном стенде, постоянно отмечались те из них, кто наиболее отличился при проведении промежуточной конференции, например, при анализе учебно-методических комплектов, в школе на открытых мероприятиях и уроках, при оформлении документации. На них могли равняться остальные. Двенадцать самых лучших были

отмечены грамотами и сувенирами на заключительной конференции.

## **Особенности мотивации и стимулирования учения в Великобритании**

*М.Г. Кучеряну*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

В Великобритании проблемой мотивации занимались такие ученые, как J.Redford, Dweck, Brophy, McCombs, Whistle, Keith, Potteboun, J.B. Biggs, F. Dunlop, R. Elliot, M. Gibbons, J. Heron, D.E. Hunt, P. Ramsden и др. В ходе исследований, проведенных в большинстве школ и вузов как в Великобритании, так и за рубежом и в результате обработки полученных данных ученые пришли к выводу, что процесс обучения во многом зависит от следующих переменных: 1) переменные, связанные с учащимися (студентами); 2) переменные, связанные с преподавателем; 3) переменные, связанные со средами и пространствами.

К первой группе относятся способности учащихся (студентов), степень развития, возраст и мотивы. Вторую группу составляют количество и качество получаемых учеником инструкций. К третьей группе следует отнести различные пространства и среды (обстановка в доме, в классе, в разновозрастной группе, информационном пространстве). Наиболее подвижными и поддающимися управлению являются процессы мотивирования и обучения.

С возникновением психоанализа и движения за психическое здоровье (сохранение своего внутреннего «Я») укрепились позиции тех ученых Запада, которые большую роль отводили влиянию социальной и эмоциональной сфер на деятельность человека в целом и на самостоятельную деятельность в частности.

Начиная с первых обучающих машин, созданных в 1920 году (Pressy), до современных компьютерных программ, все усилия ученых были направлены на стимулирование деятельно-

сти учащихся. Виды стимулирования, как отмечают британские педагоги, зависят от того, на каком этапе самостоятельной работы находятся учащиеся.

Существует три стадии самостоятельной работы учащихся. На первой стадии, стадии самостоятельного выбора учащимися скорости продвижения в учебном процессе, стимулирующими факторами служат строгий учет и опора на индивидуальные особенности учащихся, отказ от анализа результатов работы учащихся в классе с целью сравнения, постепенный переход к самоконтролю.

На втором этапе самостоятельной работы, когда речь идет о самостоятельном выборе индивидуальной программы деятельности по приобретению знаний, стимулирование самостоятельной работы осуществляется за счет создания специальных ресурсных юнитов (модулей), включающих печатные тексты, аудио, видео и компьютерные программы, предполагающие мультимедийную деятельность и мультитекстуальный подход.

На самом высоком уровне – уровне самостоятельного выбора учащимися как цели обучения по данному предмету, так и видов деятельности, направленных на ее реализацию, стимулами может послужить включение учащегося в профессиональную деятельность, требующую наличия у него определенных знаний, умений и навыков по изучаемому предмету. В зависимости от этапа деятельности учащегося меняются, как правило, источники стимулирования, которые делятся на первичные и вторичные.

На этапе включения в самостоятельную работу, особенно на этапе самостоятельного выбора скорости продвижения в учебном процессе, приоритет отдается побуждению и угрозе, которые могут исходить как от преподавателя, так и от сокурсника и советчика.

На этапе, когда достигаются цели, поставленные учащимися в начале их самостоятельной деятельности, меняются источники внешней мотивации. К ним следует уже отнести отметки за проделанную работу, апробацию средой (практика, выполнение проектных работ), суммарную оценку деятельности учащегося по курсу. Внутренние мотивы предполагают устой-

чивое желание учащихся отдавать приоритет процессу учения (для нас – самостоятельной деятельности учащихся).

К факторам, влияющим на внешние мотивы, следует отнести осознание учащимися своих целей и нужд в процессе обучения. Данный фактор зависит от отношения учащегося к данному предмету и от взаимодействия учащихся и преподавателей при определении целей обучения.

### **Рейтинговая система оценки знаний как одна из форм повышения учебной мотивации студентов**

*Л.Д. Руденко*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Изменение потребностей современного общества делает такие проблемы, как качество образования, изменение его системы, контроль, все более актуальными в деятельности высших учебных заведений. Кроме того, современный учебный процесс характеризуется многократным увеличением не только объема необходимой студенту информации, но и ее сложности за счет выявления новых закономерностей в науке и развития междисциплинарного подхода к обучению. В результате возрастает роль планомерной каждодневной учебной работы студента в течение семестра, в связи с чем необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

В последние годы во многих вузах стала активно применяться рейтинговая система оценки успеваемости студентов как одна из форм повышения их учебной мотивации. При этом, на наш взгляд, она стала очень «модным» явлением, и все чаще авторы научно-методических публикаций, ссылаясь на мировой опыт, настаивают на ее немедленном внедрении. Проблемы применения рейтинговой системы активно обсуждаются и на региональных семинарах, в которых принимают участие не только преподаватели вузов, но и работники Минобразования России. Анкетирование, проведенное 13-15 мая 2003 г. в ходе работы семинара «Проблемы реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов высших учебных заведений»,

проходившем в г. Волгограде, показало, что 89% вузов-участников используют в учебном процессе рейтинговую систему оценки знаний; из них 37% вузов - полностью, остальные - частично. В большинстве вузов (61%) издавалась учебно-методическая литература по рейтинговой системе.

Рейтинг - (от англ. rating - оценка, порядок, классификация) термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале. Суть рейтинга - выведение итоговых экзаменационных оценок студентам за семестр по результатам текущей успеваемости. Стоит отметить, что в «мягкой» форме рейтинг применяется в высшей школе достаточно давно – при выставлении экзаменационной оценки преподаватель учитывает все промежуточные результаты обучения студента (активность на семинарах, тестовый контроль, участие в «круглых столах» и т.д.).

В настоящее время повышенный интерес проявляется к другому варианту рейтинга – модульно-рейтинговой системе обучения, которая предполагает априорное деление студентов на классы. Это метод в различных вариациях особенно популярен в некоторых европейских странах (Англии, Уэльсе) и США. Данная система включает в себя несколько последовательных этапов:

- рубежный рейтинг (оценка объёма и уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины);
- итоговый рейтинг (оценка знаний, умений и навыков студента по всему объёму учебной дисциплины, изученному в семестре);
- суммарный рейтинг (комплексный накапливаемый показатель, определяющий успеваемость студента за определённый период обучения (семестр, курс, весь период обучения).

Модульно-рейтинговая система обладает рядом достоинств и в то же время рядом недостатков. Ее основные «плюсы» заключаются в следующем: она позволяет организовать ритмичную систематическую работу студентов в течение всего семестра, что способствует повышению эффективности учебного

и воспитательного процессов; во многом снимается проблема посещаемости и дисциплины на занятиях, так как студентам «выгодно» посещать занятия и интенсивно на них работать; с развитием интереса к изучаемому предмету в системе ценностей студентов повышается престиж учебы; предсказуемость итоговой оценки и сознательный подход к ее достижению определяют особую привлекательность этой системы для студентов. Кроме того, она дает студенту относительную свободу в расчете времени, в течение которого он заработает свои итоговые баллы. Одновременно рейтинг формирует у студентов достиженческую мотивацию в учебной деятельности и повышает в системе ценностей статус научного знания. Во многом это достигается за счёт придания процессу обучения состязательного характера и использования морального и материального стимулирования успехов студента в учебном процессе.

В некоторых вузах, например, в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете, основным фактором морального стимулирования является гласная информация в виде ранжированных списков, которые для корректности сравнения составляются отдельно в рамках каждой специальности. Для материального стимулирования эффективно работающих студентов может использоваться назначение именных и повышенных стипендий, а также спонсорских и государственных дотаций в зависимости от величины семестрового рейтинга или рейтинга нарастающего итога.

Но, как мы уже отмечали, у модульно-рейтинговой системы есть и недостатки. Так, например, А.Н. Куликов считает, что «рейтинг будет тормозить и активность студентов среднего звена. Многие из них сразу поймут, что высший балл для них просто недостижим. Кроме того, вузы в настоящее время не обладают хорошей организацией студентов. В университетах тех стран, где внедрена рейтинговая система, существует институт, который позволяет студентам влиять на учебный процесс, чаще всего это педагогический совет факультета, в работе которого принимают участие представители студентов. На этих заседаниях обсуждаются проблемы студентов. В наших же вузах такой обратной связи со студентами нет» (Куликов А.Н. Некоторые проблемы при внедрении рейтинговой системы знаний // Акту-

альные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе. Ярославль, 2003. С. 246).

Проблемным вопросом в реализации рейтинговой системы остается шкала оценок. В системе не просматривается явная новизна оценивания: коэффициент оценки все равно высчитывается по пятибалльной системе, хотя сегодня некоторые вузы (например, Волгоградский государственный технический университет, Мордовский государственный университет, Ивановский государственный химико-технологический университет и т.д.) используют 100-балльную шкалу оценки знаний студентов. Присутствуют мнения и о введении рейтинговой системы без отметок в их цифровом обозначении по примеру Англии и Уэльса (A-G) или США (A-F).

К недостаткам рейтинга на сегодня можно отнести не всегда хорошо продуманную шкалу оценок. Так, при недостаточно гибкой и личностно-ориентированной шкале у студентов может снизиться успеваемость в силу каких-то индивидуальных особенностей: слабая нервная система, снижение моторности, в том числе неадаптированность к условиям работы, повышенная тревожность, боязнь всякого рода испытаний, комплекс неполноценности, а также в результате болезни в течение семестра.

К числу недостатков можно отнести также и то, что вычисления рейтинговой системы слишком громоздки и сложны, чтобы ввести их сразу во всех вузах России; большое количество необходимой для введения документации; психологический дискомфорт для студентов, находящихся в нижней части рейтинговой таблицы; дегуманизация образования. Кроме того, рейтинг невозможно применить в некоторых дисциплинах, например, философии и истории.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение модульно-рейтинговой системы без проведения длительного эксперимента в рамках отдельной кафедры или факультета и «слепое» заимствование мирового опыта может негативным образом отразиться на все учебном процессе в высшей школе.

**Возможности развития мышления студентов  
при использовании технологии «Чтение и письмо  
для развития критического мышления»**

*В.Е. Гаибова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Развитие критического мышления является одной из общепризнанных в зарубежной педагогике образовательных целей на протяжении десятилетий. Замечено: задача развития критического мышления состоит в том, чтобы студенты пришли к осознанию в самих себе проявлений естественной человеческой склонности считать свое мнение и ценностные ориентации единственно значимыми и правильными и стремились преодолеть эту склонность. Принято разграничивать критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так, использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле. Напротив, человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них.

Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно, по замыслу американских педагогов, формировать особый склад мышления и познавательной деятельности. Студенты смогут воспринимать как само собой разумеющееся то, что люди расходятся во мнениях и убеждениях, и относиться к этому обстоятельству не как к досадной человеческой слабости, а как к возможности познания. Они смогут научиться тому, как учиться у других, даже на их возражениях, расхождениях в восприятии, отличающихся способах мышления (Paul R.W. Critical thinking. Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA, 1995).

Важнейший принцип работы студентов – принцип активности. Под ним мы понимаем установку на вовлечение в про-

цесс обсуждения или любой иной учебной деятельности *каждого* студента. От студента преподаватель ждет активности в познавательной деятельности. Преподаватель не формулирует законы, не сообщает студентам те или иные сведения, а создает ситуации, в которых они сами «переоткрывали» бы законы и закономерности, обнаруживали бы и формулировали противоречия, создавали теории.

Процесс учения – это процесс познания нового и увязывания его с уже известным. Обучаемые строят новые представления на основании предыдущих знаний и представлений. К сожалению, очень часто студенты не могут активизировать свои предыдущие знания, что осложняет восприятие и запоминание новой информации. Из-за того, что им не удастся активизировать предыдущие знания, у них могут остаться неполные или даже противоречивые представления, которые могут помешать дальнейшему учению. Следовательно, для того, чтобы думать критически, необходимо сначала определить уровень своих знаний.

В этом может помочь технология «Чтение и письмо для развития критического мышления», в которой процесс обучения состоит из трех фаз: фазы вызова, фазы осмысления и фазы рефлексии.

Первая фаза - «вызов» - тот момент начала занятия, когда у студентов необходимо вызвать интерес к теме занятия, способствовать началу их мыслительной деятельности о том, что они знают по этой теме. Задачи фазы вызова: активизировать обучаемого, заставить студентов целенаправленно думать, выражая свои мысли собственными словами; актуализация и анализ собственных знаний студентов по той теме, которую они скоро начнут разбирать во всех подробностях.

Вторая фаза – смысловая, где студент вступает в контакт с новой информацией. Задачи второй, смысловой стадии: поддержка активности, интереса и инерции движения, созданной во время фазы вызова; поддержка восприятия и понимания новой информации, то есть студенты должны перечитывать часть текста в том случае, если они перестают его понимать, а воспринимая сообщение, задавать вопросы или записывать, что осталось непонятно, с тем, чтобы прояснить это в будущем; соотнесение новой информации с установившимися представлениями сту-

дентов. Здесь они сознательно строят мосты между старыми и новыми знаниями, для того, чтобы создать новое понимание.

Обычно фаза осмысления начинается с организации преподавателем познавательной деятельности, направленной на формулировку проблемы.

После уточнения формулировки проблемы преподаватель организует новый этап деятельности – поиск стратегии решения поставленной проблемы и составления плана конкретной деятельности. Затем начинается теоретическая и практическая работа по реализации выработанного пути решения. На заключительном этапе работы обсуждаются полученные результаты и формулируются основные выводы.

Третья фаза - рефлексия. Задачи этой фазы: выражение новых идей и информации собственными словами, такое понимание носит долгосрочный характер (Стил Д.Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления (междисциплинарная программа). Институт «Открытое общество», 1997); живой обмен мнениями между студентами, в ходе которого они имеют возможность познакомиться с различными представлениями. Это время перемен и переосмысления в учебном процессе. На этой фазе можно использовать различные методы, например решение и составление задач, конструирование приборов, учебная игра. Таким образом, на всех этапах занятия студенты активны, постоянно включены в учебный процесс, могут реализовать себя, участвуя в различных формах работы на занятии.

Технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» использовалась в рамках курса «Педагогические технологии». В качестве примера можно привести первое занятие по теме «Понятие педагогической технологии». В начале занятия перед студентами ставилась задача написать свое определение понятия «технология». Так началась фаза «вызов». Далее студенты все определения выписывали на доске и обсуждали их, выбирая наиболее удачные и полные, по их мнению. Затем студентам были предложены 10 определений понятия педагогической технологии, данные различными авторами, из которых они должны были выбрать наиболее понятное для себя.

После того, как каждый высказал свое мнение о предложенных определениях, студентам был дан для чтения отрывок из книги В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии» (М., 1989): «В чем же состоит глубинный смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, а, следовательно, и педагогической технологии в целом?»

Началась фаза осмысления. Во время чтения текста студенты должны были делать пометки на полях следующего характера (техника «Маркировочная таблица»):

v – данная информация соответствует тому, что знали раньше,

(-) – то, что вы читаете, противоречит тому, что вы знали раньше,

(+) – то, что вы читаете, является для вас новой информацией,

? – то, что вы читаете, непонятно.

После окончания чтения и маркировки текста студентам было дано задание заполнить маркировочную таблицу из четырех колонок, каждая из которых соответствует одному из значков, описанных выше. Такой способ организации занятия позволяет удерживать внимание на протяжении всего чтения, дает возможность студенту классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний. Обсуждение прочитанного началось с выяснения того, что осталось непонятым. Далее, основываясь на известном материале, студенты и преподаватели разбирали новую информацию и связывали ее с уже известным.

В качестве заключения (фаза рефлексии) студентам было предложено написать синквейн – стихотворение из пяти строк. В первой строчке одним словом (обычно существительным) называется тема. Вторая строчка – это описание этой темы двумя прилагательными. Третья строчка – это три глагола, называющие самые характерные действия предмета. Четвертая – это фраза из четырех слов, показывающая личное отношение к теме. Последняя строчка – это синоним темы, подчеркивающий ее суть. Такой метод тренирует способность искать и находить самые адекватные, точные и лаконичные слова для выражения

своей мысли, позволяет в художественной форме воспроизвести содержание занятия.

Таким образом, построение занятия в соответствии с технологией критического мышления позволило студентам наиболее полно и точно понять новый материал. На последующих занятиях они могли оперировать понятием «педагогическая технология» вполне осознанно.

Критические мыслители – это активные мыслители, которые работают систематически, заново определяют свои представления и думают над тем, как меняется их мир в процессе собственного роста и учения. Когда студенты начинают понимать и контролировать собственный метапознавательный процесс – они начинают лучше слышать и понимать новые идеи, новые представления, новые пути интегрирования информации и понятий. Их представления становятся более гибкими и менее хрупкими, потому что они начинают лучше формировать и создавать собственную систему взглядов.

## **Развитие компетентности принятия решения у студентов**

*Е.С. Игнатенко*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

В современной психолого-педагогической науке большое место стало уделяться понятию “компетентность”. В словарях можем найти следующие определения “компетентности”:

- способность делать что-то хорошо или эффективно;
- способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии;
- знания, опыт в той или иной области;
- обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

В первую очередь в научных работах определяется структура и компонентная насыщенность таких явлений, как профессиональная компетентность (в широком смысле) и профессиональная компетентность педагога. Следует отметить, что среди огромного разнообразия перечней всевозможных профессио-

нальных компетентностей выделяется «способность управлять процессом принятия решения другими людьми».

Рабочим определением процесса принятия решения на данный момент для нас является: «сознательный выбор единственного варианта действия (позволяющий человеку добиться наибольшей эффективности) из имеющихся альтернатив».

С точки зрения информационного обеспечения решения принимаются в условиях определенности, неопределенности и риска. Например, выбор решений в условиях определенности предполагает, что результат каждого действия известен, субъект, принимающий решение, обладает необходимой и достаточной информацией по состоянию объекта. Важно отметить, что эффективным решение можно считать в том случае, если не существует другого решения, имеющего более высокие оценки хотя бы по одному критерию эффективности.

Чтобы развить именно компетентность в сфере принятия решения, необходимо при разработке методов и приемов учитывать вышеизложенные условия принятия решений, создавая всевозможные ситуации выбора. Для развития компетентности принятия решения, на наш взгляд, будет эффективным использование проблемных ситуаций, диспута, учебной дискуссии, демонстрации, проблемно-поискового и индуктивного (дедуктивного) методов, технологий “Портфолио” и “Дебаты”, включение работы над логическими задачами, что дает возможность обучения логически-научному, а не хаотическому принятию решения.

Одним из самых распространенных и эффективных методов является ролевая игра, в которой искусственно формируется проблемная ситуация выбора. По М.Ф. Стронину, “игра - особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сказать? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих” (Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М., 1984. С. 37). Эта форма удобна тем, что может быть применима в любом курсе при изучении любой темы. Но следует отметить, что первоначально человека нужно научить принятию решения именно в совместной деятельности.

Индивидуальные решения должны быть “выделены из межличностных, интересубъектных решений. Дело в том, что ...процессы принятия решения первоначально строятся и развиваются как совместные, ... в игровой деятельности (также имеющей, в основном, совместную форму организации). И лишь затем и на основе этого изначально распределенные – совместные решения оказываются осуществимыми ребенком и индивидуально; они переносятся во внутренний план, в результате чего формируются процессы индивидуального выбора” (Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решения. Ярославль, 1999. С. 162).

Одним из аспектов обоснованного принятия решения является поиск, отбор и анализ информации. С этой целью, например, занятие по курсу «История педагогики» можно провести в форме урока-интервью с великим педагогом. Студентам необходимо на основе предложенного материала (автобиография, биография, письма, научные труды и воспоминания современников) подготовить вопросы к “педагогу”, самохарактеристику и автобиографию “педагога”. Один из студентов на какое-то время становится “великим педагогом”, которому задают сокровенные вопросы (за время занятия роль главного персонажа можно менять до 3-4 раз). На наш взгляд, целесообразно использовать такую форму, как урок-заседание редакционной коллегии научного (научно-популярного) журнала. Необходимо подобрать статьи для журнала (желательно, чтобы авторами выступали сами студенты). Обсуждаются не только статьи, их тематическое соответствие названию журнала, но и дизайн, предисловие (послесловие), иллюстрации (фотографии).

Оптимально использовать групповые формы занятий, когда студенты делятся на группы, члены которых совместно готовят ответы, обсуждая поставленные вопросы, принимают решения и рассказывают о них (доказывают свою точку зрения).

## Секция 4. Управление качеством вузовского образования. Оптимизация учебной деятельности студентов

### Критерии хорошего академического обучения

*В.-Д. Веблер,*

*Университет г. Билефельда, ФРГ*

(сокращенный перевод с нем. М.В. Ефимовой  
статьи из журнала «Высшее образование»,  
1991, № 16 (ФРГ))

До настоящего времени не существует четко сформулированной концепции по поводу критериев хорошего обучения в вузах Германии, нет даже дискуссии по этому вопросу. Считается, как правило, что в каждом предмете, в каждой науке есть свои специфические критерии оценки. Эта статья могла бы стать основой дебатов, анкетирования с целью рефлексии, оценки академического обучения, индивидуальных консультаций по улучшению обучения, а также каталогом критериев для участия в конкурсе на лучшее качество обучения.

Когда же обучение может считаться хорошим? Ответ, в общем и целом, звучит так: Когда студентам оказывается реальная существенная помощь на пути к осуществлению целей обучения в целом и к осуществлению целей данного отрезка обучения в частности.

#### *1. Как можно получить критерии оценки хорошего обучения?*

Возможны три пути решения этого вопроса.

- 1.1. Опытные преподаватели и студенты имеют представление об успешных процессах преподавания и обучения. Это знание может быть получено эмпирическим путем, с помощью устных и письменных опросов, затем переработано достаточно для того, чтобы стать наиболее объективным.
- 1.2. Критерии хорошего обучения, так или иначе, уже вопли в анкеты оценки отдельных учебных мероприятий, нашли широкое применение в оценке курсов обучения и в распро-

страненных в англо-говорящих странах студенческих рейтингах (так как в постановку вопросов имплицитно входят дидактические гипотезы о характере и релевантности процессов преподавания и обучения).

- 1.3. Третьей более адекватной основой для получения критериев хорошего обучения является дидактическое исследование процессов преподавания и обучения с использованием достижений психологии мотивации и обучения, физиологии, теории малых групп, теории творчества, теории коммуникации и тому подобных областей знания и науки.

Все эти источники информации дают основание для исследования успешных процессов преподавания и обучения в связи с передаваемой в их ходе информацией. И если отбросить ненужные в данном случае рассуждения о специфических для каждой отдельной науки методах обучения, то успех преподавания будет зависеть, прежде всего, от степени достижения цели, и обучение в таком случае, только тогда будет считаться качественным и успешным, когда оно организует оптимальным образом процессы преподавания и обучения в соответствии с учебными целями.

## *2. Свобода преподавания и оценка качества обучения*

Свобода преподавания исторически подразумевала право защиты от вмешательства в обучение церкви и государства. Конечно, это не значило, что преподаватель мог обучать, не учитывая научных стандартов и необходимых для передачи истинно научных знаний методов, а также небрежно относиться к своим служебным обязанностям.

Согласно закону о высшем образовании Германии формы преподавания и обучения должны соответствовать последним методическим и дидактическим исследованиям. Поэтому задачами вуза являются оценка состояния преподавания и, при необходимости, вмешательство в данный процесс. Свобода обучения имеет в виду также и право студентов на достойное качество обучения, ответственный подход к их учебе в течение всего срока обучения и подготовки к госэкзаменам.

## *3. Как можно достичь целей обучения?*

- 3.1 Закон о высшем образовании Германии говорит о том, что обучение должно подготавливать к работе в поле профессио-

нальной деятельности путем передачи знаний, умений и методов в сфере науки или искусства в свободном демократическом и социально-правовом государстве. Для данной профессиональной и социальной компетенции недостаточно знаний сугубо профессиональных.

Необходимо гораздо более широкое образование, особенно способствующее формированию научного мировоззрения и поведения, предполагающего такие качества, как отсутствие предрассудков, толерантность, критику и самокритику, понимание окружающего мира, готовность и способность понимать окружающих и совместно с ними действовать. Обучение в вузе должно способствовать формированию у студентов адекватного критического и творческого мышления, особенно для решения сложных комплексных задач. Обладая данной компетенцией, человек может быстро приспособиться к решению новых профессионально релевантных проблем.

3.2. Необходимо отметить, что студенты определяют цели своего обучения иначе. Согласно исследованию Б. Шибеля (1989), их индивидуальные цели можно разделить на четыре большие группы:

- ориентированные на экономический и социальный успех;
- ориентированные на продолжение своего образования;
- в основе которых лежит мотив помощи людям и улучшения общественного устройства (альтруистический аспект);
- ориентированные на деловой интерес, включающие в себя развитие личного таланта, способностей, а также на перспективу - виды на хорошую интересную работу.

3.3. Работодатели, согласно исследованиям, имеют иные представления о выпускнике вуза. Основой их ожиданий является солидное теоретическое и практическое образование в конкретной профессиональной сфере. Но, кроме этого, необходимы еще и общие, дополнительные способности, которые Мертенс назвал ключевыми квалификациями (1974):

- индивидуальные способности к саморазвитию;
- гибкость, мобильность;
- логическое мышление;
- способность концентрироваться;

- креативность;
- готовность и способность к дальнейшему обучению;
- коммуникабельность;
- способность планировать;
- способность к совместной деятельности.

Таким образом, цели обучения, учитывая точки зрения государственной аттестационной комиссии, работодателей и студентов, в широком смысле лежат в области мотивации, установок, ожиданий и сводятся к социальной компетенции. И поскольку изменяется постановка целей обучения, изменяется и определение того, что такое хорошее обучение.

На основе анализа анкет нескольких американских, английских, немецких, австралийских университетских исследований и наших собственных изысканий мы пришли к выводу, что можно выделить признаки хороших учебных курсов, то есть правильно спланированных учебных курсов, и способствующие успеху личностные качества преподавателей и соответствующее поведение.

#### *4. Признаки хороших учебных курсов*

1. Тематика и выбор материала соответствуют новым научным данным.
2. Планирование соответствует целям профессиональной подготовки.
3. Поставлены реальные цели (учебные мероприятия проводятся в соответствующем темпе).
4. Соблюдается преемственность учебного материала.
5. Цели и требования преподавателя четко сформулированы.
6. Используемые методы адекватны целям.
7. Используется частая смена форм работы (в парах, в группе).
8. Для вопросов и дискуссий оставлено достаточно времени.
9. Изучение фактов подчинено закономерностям познавательной деятельности.
10. В учебных планах и в реальной деятельности предусмотрен комплексное соединение и апробация изученного в учебном проигрывании материала (ролевая игра, игры по планированию, фазы практики).
11. Учитываются потребности студентов в их взглядах на цели обучения.

12. Студенты рассматриваются как партнеры.
13. Они принимают участие в планировании и проведении учебных мероприятий.
14. Учебные мероприятия готовятся студентами (с помощью рефератов).
15. Планирование предусматривает активные формы обучения и дает студентам шанс принять участие в учебных мероприятиях.
16. Создаваемые студентами работы (рефераты, библиография, протоколы) тщательно отобраны и используются преподавателем по графику.
17. Студенческие работы согласованы с целями учебных мероприятий (понимание предмета, тренировка учебных навыков).
18. Используемые материалы и ТСО дополняют друг друга.
19. Обязательная литература и учебные тексты представлены в достаточной степени. Списки литературы прокомментированы. Представлена альтернативная литература (литература с противоположной точкой зрения).

### **Изменения в характере труда в современной России и проблемы качества вузовского образования**

*А. И. Василевский*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Система российского образования сегодня испытывает одновременное воздействие нескольких различных по своему происхождению факторов, каждый из которых по - своему влияет на процессы ее развития. Наиболее фундаментальные изменения в системе происходят в условиях продвижения общества от индустриальной к постиндустриальной эпохе. В более широком плане это можно рассматривать и как необходимую составную часть в рамках мирового цивилизационного сдвига: перехода от его технократической к социокультурной модели. В то же время в условиях современной России эти процессы на-

кладываются на необыкновенно масштабные преобразования во всех сферах общественной жизни последних десяти - пятнадцати лет, связанные с переходом к рынку, распадом СССР, кардинальными изменениями в политической жизни и др.

В общественном сознании все эти явления, к сожалению, неизбежно воспринимаются как единое целое, "в одном флаконе". Это, на наш взгляд, негативно влияет и на содержание научных исследований, и на меры государственного воздействия в сфере образования, в том числе. В частности, по нашему мнению, это проявляется при оценке того процесса, который в России получил название реформы (модернизации) образования. Между тем, необходимые в связи с переходом к принципиально новому постиндустриальному способу труда глубинные изменения в дидактическом, методическом, воспитательном, психологическом и других аспектах образования едва ли должны быть предметом реформ - революционные преобразования здесь малоэффективны.

С другой стороны, недопустимо и промедление там, где эволюционный путь преобразований, по определению, не может дать ожидаемого эффекта. Имеются в виду организационно - управленческие, экономические, правовые и некоторые другие стороны указанного процесса, которые должны были стать предметом быстрых реформационных мероприятий, поскольку поток реальных социально-экономических преобразований в обществе с начала 90-х годов XX века по своим масштабам далеко обогнал те отрывочные, невнятные полумеры в сфере образования, которые обществу представили как кардинальные реформы.

По-видимому, более взвешенная оценка указанной проблемы принадлежит будущему. Здесь отметим только небольшой ее аспект - зависимость между реальными изменениями в характере труда при переходе к постиндустриальному обществу и потребностями нового содержания и, соответственно, качества образования, в том числе вузовского.

Необратимые качественные изменения в производстве, институциональной системе, свойственные новому типу хозяйствования, по нашему мнению, в целостном виде, прежде всего, проявляются в принципиальных изменениях в содержании и

характере труда, которые становятся все более очевидными по мере изменения его материально – технической базы. В этот период начинается переворот не только в технологии, технике и организации производства. Самое главное, кардинально меняется положение работника в системе общественного труда в связи с коренным преобразованием содержания трудовых функций непосредственного производителя. Прежде всего, происходит устойчивый рост удельного веса рабочих высшей квалификации, некоторое снижение групп работников средней квалификации и принципиальное уменьшение доли неквалифицированного труда, который базировался, как правило, на низком уровне общего образования.

Однако более важно то обстоятельство, что наряду с указанным процессом еще более быстрыми темпами растет удельный вес так называемых "белых воротничков" - людей знания, "интеллектуальных служащих". В большинстве развитых стран они уже сейчас преобладают в числе занятого населения, эффективно работая не только в тех сферах, где высшее образование традиционно определяло их положение в производстве, но и там, где ранее успешно трудились рабочие, включая работу на конвейере. Широко известен, например, тот факт, что на заводах Форда около 97% рабочих, нанятых после 1991 г. имеют диплом о высшем образовании. Это оказалось экономически выгодным, несмотря на существенные расходы, связанные с повышением заработной платы такого рода работникам. Рабочий с высшим образованием социально более ответственен, поскольку предвидит результаты своих действий не только для себя, но и для производства, для окружающих, для общества в целом и отвечает за них. В случае необходимости ему можно предложить перейти на другое место работы, что является неотъемлемой потребностью современного производства, а интеллектуальный потенциал такого работника позволяет ему осваивать новые виды работ в минимальные сроки.

Само понятие специалиста претерпевает принципиальные изменения. Повышается значение не столько его специальных умений и навыков, сколько широты его профессиональной подготовки, способности осваиваться в быстро меняющихся ситуациях, уверенно работать в противоречивой обстановке, когда, с

одной стороны, нарастает дифференциация, а с другой - одновременно лавинообразно увеличивается интеграция областей профессиональной компетенции, отраслей производства, научных знаний. Производственные операции, которые сегодня, к примеру, выполняет отдельный оператор, наладчик, программист, могут оказать влияние на конечные результаты работы целого предприятия, корпорации. Поэтому последние не жалеют времени и средств на подготовку, привлечение, мотивацию и непрерывное повышение квалификации персонала.

Важнейшим требованием к выпускнику вуза по любой специальности становится высокий уровень знаний, необходимых при выполнении типовых работ во всех сферах деятельности и особенно в области маркетинга, технического и экономического анализа, проектирования, технического конструирования, бухгалтерского учета и аудита и др. Здесь важен не столько сам по себе объем полученных знаний во время обучения - он постоянно изменяется - сколько умения и навыки их самостоятельного получения и адекватного использования.

Не менее важен здесь сам характер деятельности специалиста, направленный, как правило, на поиск и анализ информации, творческую их интерпретацию, экспериментальную проверку полученных новых знаний, их обоснование как открытие и последующую интеграцию с имеющимися знаниями в данной сфере.

Одним из принципиальных изменений в характере труда в эпоху господства информационных технологий является переход от выполнения стандартных, шаблонных заданий к инициативным действиям, основанным на широких общих знаниях, гибкости их использования. Поскольку выполнение массовых операций и повседневной рутинной работы все в большей мере механизмуется, то главным содержанием труда все в большей мере становится новаторская, инновационная деятельность. Она не может осуществляться по приказу, а должна осознаться непосредственным исполнителем как естественный процесс реализации собственных возможностей в постоянной творческой деятельности в ходе повседневного сотрудничества (конкуренции) с другими участниками кооперации, сформированных соответствующим образованием и востребованных в такого

рода совместной деятельности. Это является одним из условий эффективного использования производственного аппарата постиндустриального типа.

В этой связи изменяется, по нашему мнению, само понимание сущности профессиональной деятельности. Высшим проявлением профессионализма в эпоху машинной кооперации были такие знания, умения и навыки работника, которые позволяли безупречно и эффективно выполнять свои производственные задания на своем рабочем месте применительно к особенностям используемой конкретной технологии. В этом смысле профессионализм был тем выше, чем уже была специальная подготовка работника.

В условиях кооперации постиндустриального общества это понятие все в большей мере означает не столько узкую специализацию, сколько компетентность и образованность. Они же, как правило, тем выше, чем шире общая теоретическая и личностная подготовка к труду. Здесь имеется в виду, что превосходное знание специфики используемых технологий должно базироваться на таких качествах личности, как способность принимать самостоятельные ответственные решения, понимать конечные цели выполняемого задания, умения доводить его до конца, используя творческие навыки, возможности, которые получает работник в ходе постоянного самостоятельного обучения и переобучения, являющегося для него естественной формой "профессиональной" подготовки.

В свою очередь, подобное трудовое поведение возможно лишь на базе образования, реально воспитывающего абстрактное, системное и экспериментальное мышление, высокую коммуникабельность (умения и навыки эффективного общения, говорения, слушания), способности к повседневному сотрудничеству (конструктивному диалогу) при достижении общей производственной цели, свободную ориентацию в различных сферах науки и культуры, отечественной и мировой истории как главную задачу подготовки.

Собственно говоря, тем и обусловлен высокий статус образования в эпоху постиндустриального общества, что, минуя его, невозможно обрести навыки теоретического отношения к окружающей действительности, поскольку само по себе это не

может быть природной способностью личности, также как не может сформироваться на основе обыденного опыта или повседневной практики. Непосредственно воспринимая творческий потенциал научных достижений, обогащенный всеобщностью человеческого опыта, вузовское образование способствует развитию интеллекта индивида в его высшей форме. В этом смысле, не умаляя роли современных инновационных подходов, использования информационных технологий, новых организационных форм образования, необходимо все же еще раз подчеркнуть его традиционно основную задачу, связанную с развитием мыслительных способностей и творческих задатков человека.

Только на такой основе возможно эффективное получение, а главное, использование специальных знаний, которое в определенном смысле можно рассматривать как надстроечную, в некотором смысле вторичную (после или в ходе решения первой, основной) задачу. Если главная цель образования успешно достигнута, то вторая его цель может неоднократно успешно и в короткие сроки (при соответствующей мотивации) решаться в процессе трудовой деятельности образованного работника.

Таковы, на наш взгляд, некоторые общие требования к качеству вузовской подготовки, вытекающие из особенностей характера труда в современном обществе.

### **О становлении новых специальностей на историческом факультете Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова**

*Н.П. Рязанцев*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

В 1996 году в Ярославском государственном университете имени П.Г. Демидова был осуществлен первый набор по специальности 021000 “Музеология”. Открытие новой специальности на историческом факультете ЯрГУ было продиктовано целым рядом причин. Ярославская область и Верхневолжский регион в целом – район сосредоточения исторических и культурных ценностей, в котором функционируют музеи различного профиля (историко-архитектурные музеи-заповедники, художественные,

историко-бытовые, мемориальные и т.д.) На протяжении ряда лет выпускники исторического факультета университета пополняли ряды музейных сотрудников.

Важным обстоятельством следует считать развитие туризма, признанное в Ярославской и сопредельных областях одним из перспективных направлений экономики, что означает существование стабильной потребности в музейных работниках, экскурсоводах. Задача сохранения памятников истории, культуры и природы также является серьезной проблемой, решение которой сегодня невозможно без усилий квалифицированных кадров. Не случайно при разработке концепции новой специальности многие вопросы обсуждались администрацией факультета с представителями Ярославского областного комитета занятости населения, с представителями комитета государственной поддержки культуры и искусства Ярославской области. Будущее новой специальности активно обсуждалось с представителями администрации ряда музеев области.

Поскольку первый учебный план для новой специальности разрабатывался в отсутствие государственного стандарта, за основу был взят опыт работы факультета музеологии Российского государственного гуманитарного университета. В 1997 году государственный образовательный стандарт появился, в соответствии с ним был разработан новый учебный план для набора этого года и частично скорректирован план обучения предыдущего набора. К моменту появления нового поколения госстандартов исторический факультет имел определенный опыт обучения по новой специальности. Государственный образовательный стандарт 2000 года, который заметно отличался от предыдущего, вновь заставил существенно скорректировать учебные планы музеологов.

К настоящему времени исторический факультет, работая в рамках новой специальности, испытывает определенные трудности роста и последовательно решает методические проблемы, без которых не обходится организация учебного процесса. К числу успешно решенных задач методического характера можно отнести синхронизацию изучения всеобщей истории и истории России, истории мировой и отечественной культуры, отечественного и зарубежного искусства. Параллельное изучение этих

курсов позволяет органично вписать историю культуры и искусства в контекст мирового развития. Основу образовательного процесса на первом и втором курсах составляет изучение этих базовых курсов.

Базой для профессиональной подготовки музеологов является музейная сеть Ярославской области. С выпускающей кафедрой (кафедрой музеологии и краеведения) активно сотрудничают сотрудники музеев Ярославля. Например, на протяжении ряда лет часть общепрофессиональных и специальных дисциплин читается сотрудниками Ярославского художественного музея, Ярославского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, музея «Карабиха». Один из базовых курсов специальности – «История материальной культуры» – разработан главным хранителем Ярославского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника М.Л. Фесенко.

Непременной составной частью учебного процесса являются занятия на экспозициях и выставках музеев области. Например, интересен опыт работы студентов в качестве экскурсоводов на выставке восковых фигур во время музейной практики. Часть выпускников факультета, действительно ориентированная на профессию, находит себя в качестве сотрудников музеев области, реализует полученные знания в новых, творческих проектах.

Опыт организации учебного процесса на факультете показал, что целесообразна тесная связь с общественностью на местах. Сотрудники факультета принимают участие в конференциях и «круглых столах», которые проводятся в районных центрах Ярославской области, в общественных музеях городов и сел. Примером организующей роли музея в малом городе является деятельность народного музея в Мышкине. Созданный благодаря энтузиазму В.А. Гречухина и усилиям людей, объединившихся около него, музей дал начало новым экспозициям, привлекательным как для местных жителей, так и для гостей города. Мышкин в настоящее время включен в туристические маршруты, что отчасти решает в летнее время проблему занятости для пока незначительной части горожан.

В 2003-2004 учебном году на историческом факультете осуществлен набор по новой специальности «Социально-культурный сервис и туризм». Появление ее не случайно. Туризм в России все чаще заявляет о себе как об индустрии. В том случае, если речь идет о «культурном туризме», музеи составляют неотъемлемую часть туристической инфраструктуры и рассматриваются в качестве своеобразного продукта, предлагаемого туристам наряду с другими формами культуры. Считается, что примерно половину всех туристов сегодня при посещении ими новых мест, прежде всего, интересует местная культура. Музеи дают им возможность познакомиться с репрезентативной частью культуры принимающего их региона. Установлено, что спрос на культурные продукты остается стабильным и год от года непрерывно растет. Данная стабильность делает инвестирование в продукты культурного туризма обоснованным с точки зрения перспективы туризма.

За последние десятилетия появилась новая разновидность туристических объектов, которые привлекают туристов и знакомят их с наследием и культурой. Они получили известность как «впечатления и переживания посетителей» и, как правило, основаны на реконструкции исторических событий, в значительной степени опираются на дорогостоящие новые технологии и редко используют реальные предметы или артефакты. Замечено, что во многих случаях подобные объекты имеют лишь кратковременный успех в привлечении большого числа посетителей, и уже появились признаки недовольства рынка числом и содержанием этих форм показа культуры.

В результате этого туристы все чаще требуют и ожидают подлинного показа культуры на основе использования важных тем и реальных предметов. Это традиционная сфера деятельности музеев. Привлекательность объектов, связанных с историко-культурным наследием, объясняется стремлением познакомиться с подлинными материалами. В то же время туристы ждут от музеев творческой манеры показа и объяснения их содержания, чтобы это доставляло посетителям удовольствие. Все эти обстоятельства требуют осмысления и новых предложений на рынке образовательных услуг, что объясняет попытки создания

новых специальностей в рамках традиционного классического университетского образования.

## Роль заведующего кафедрой в обеспечении качества учебного процесса в вузе\*

Н.А. Русина

Ярославская государственная медицинская академия

Новая парадигма повышения квалификации преподавателей стала актуальной в последнее время в связи с двумя основными векторами преподавания в высшей школе: инновационным характером современного образования и ориентацией на педагогику сотрудничества. Обучение преподавателей реального коллектива дает возможность кафедре педагогики и психологии поставить задачи, выходящие далеко за рамки традиционного обучения. *Стратегической задачей* кафедры является формирование вузовского профессионального сообщества, имеющего общий метаязык. К *тактическим задачам* относятся: разрушение стереотипов преподавания и общения, развитие гибкого поведения и творческого мышления, обучение предметной и личностной рефлексии, формирование мотивации к непрерывному личностному росту, самообучению и саморазвитию.

Заведующий кафедрой выполняет две функциональные роли: организатора-управленца и педагога-преподавателя высшей квалификации. Поэтому повышению его квалификации отводится особая роль. В качестве психолого-педагогических технологий повышения квалификации мы используем различные технологии.

**1 блок – рефлексия.** Повышение квалификации начинается с актуализации потребностей в обучении: слушатели рефлексировать на тему ожиданий от обучения.

**2 блок – диагностика.** Проводится диагностика мотивации к преподавательской деятельности, индивидуального стиля педагогической деятельности, приоритетных ценностей препода-

---

\* Исследование выполнялось при финансовой поддержке РГНФ, проект 09-06-00250а

давателя, его психоэмоционального состояния, стиля преподавания и самооценки, управленческих затруднений, стилей мышления, базисного типа личности, типов поведения в конфликте. Подобная диагностика дает возможность гибко варьировать программу обучения, учитывать запросы, потребности.

**3 блок – проблематизация.** Для того, чтобы работать на материале конкретной группы, прежде чем проводить занятия в активной форме, дается задание на проблематизацию. Каждый слушатель описывает наиболее типичные проблемные ситуации во взаимодействии: «заведующий кафедрой – студент», «заведующий кафедрой – преподаватель», «заведующий кафедрой – коллега врач в клинике», «заведующий кафедрой – администрация вуза», «внутриличностные проблемы». На кафедре накоплен банк таких ситуаций.

**4 блок – работа по содержанию.** Работа с проблемными ситуациями осуществляется в форме группового анализа ситуации, «страны советов», проигрывания ситуации, видеотренинга педагогического общения в зависимости от интереса, запроса группы, актуальности. В группе заведующих кафедрами проводятся также инновационные игры. Примером может послужить игра на тему: «Роль заведующего кафедрой в организации и управлении качеством учебного процесса». Первоначально давалось задание определить, как руководители кафедр понимают процесс качества образования. Суть игры состоит в том, чтобы провести диагностику реальной ситуации, сформулировать задачу, определить факторы, на которые можно и нельзя повлиять, выстроить дерево проблем, определить главную проблему и выйти на конкретные решения. **Примеры постановки задачи:** «Обеспечение подготовки врача в полном соответствии с государственным образовательным стандартом через творческий диалог преподавателя и студента на основе современных информационных технологий», «Проведение и реализация системы мероприятий, способствующих тому, чтобы сформировать у студента базисные знания, необходимые для будущего врача и дальнейшего профессионального совершенствования».

**Пример анализа ситуации.** Внутри кафедры: неэффективные методические совещания, недостаток профессионализма, снижение требовательности к собственному имиджу, низкая

исполнительская дисциплина сотрудников, недостаточное использование заведующими кафедрами рычагов мотивации сотрудников, формальное проведение контрольных посещений, недостаточная психологическая подготовка преподавательских кадров в плане учета индивидуальных особенностей студентов и особенностей педагогического процесса, синдром взаимной усталости преподавателя и студента, некачественный состав студентов, невыполнение гигиенических условий учебных аудиторий. Вне кафедры: падение престижа работы в высшей школе, недостаточно высокий уровень профессиональных кадров, низкий уровень заработной платы, плохое материально-техническое и информационное обеспечение, низкий исходный уровень подготовки студентов, отсутствие финансирования вуза.

**Факторы влияния.** Факторы, на которые заведующий может влиять: квалификация преподавателя, мотивация преподавателя, повышение авторитета, совершенствование педагогического мастерства, правильное распределение обязанностей, координация деятельности преподавателей, подготовка учебно-методических материалов. Факторы, на которые он не может влиять: контингент студентов и преподавателей, отсутствие реальных рычагов власти, отсутствие материальных возможностей, сложности общения преподавателей-теоретиков и практикующих врачей, недостаточность ресурсов для обучения молодых преподавателей, плохая материально-техническая база, девальвация преподавательского труда.

**Блок проблем:** несоответствие возрастающих требований к преподавателю уровню его зарплаты, несоответствие требований к овладению практическими навыками и возможностью научить им студента, несоответствие типовых программ требованиям ГОСТа, конфликт между выбором профессии студентом и спросом на нее, несоответствие новых задач высшей школы и неуверенность в будущем, отсутствие реальных рычагов стимуляции преподавателя, несогласованность кафедр в учебном процессе, неоперативное получение и отбор информации для учебного процесса, невостребованность отличников, отсутствие индивидуального подхода к студенту, несоответствие профессиональной подготовки преподавателя новым требованиям высшей

школы, отсутствие мотивации и знаний по проектированию учебного процесса, неразработанность системы контроля знаний и умений исходного и итогового уровня, неумение передавать знания преподавателям, недостаточная требовательность заведующего, отсутствие мотивации у студента в получении качественных знаний.

**Вариант блока решений:** сплочение коллектива, подбор преподавателя под конкретную задачу, наставничество молодого преподавателя, правильное распределение обязанностей, координация, влияние на организационные ресурсы, четкая система подготовки кадров, конкурсы на лучших преподавателей и лучшие методические работы, формирование кадрового резерва через психологический отбор.

На дискуссии и подведение итогов приглашается администрация вуза. Заключительная часть обучения всегда включает «круглые столы», обратную связь и рефлекссию каждого занятия, анкетирование. Были получены предложения об организации «Клуба преподавателя», «Дня заведующего», проведении конкурсов «Лучший преподаватель», «Лучший лектор». В частности, был проведен конкурс на лучшую выпускную работу. Участники получили существенное поощрение. Кафедра фактически стала не только методическим, но и «духовным центром» академии, местом, куда можно обратиться за психолого-педагогической и дидактической помощью и поддержкой.

### **Система качества подготовки специалистов на физико-математическом факультете СГУ**

*И.М. Агибова*

*Ставропольский государственный университет*

Вопрос о качестве образования был актуальным во все времена, но на современном этапе проблема особенно обострилась, а в системе развития профессионального образования стала доминирующей в сравнении с другими. Это обусловлено рядом объективных факторов: вхождением России в мировую систему образования, разрушением ее единого образовательного пространства; возрастающими запросами населения к образовательным услугам, изменениями социокультурного и социально-

экономического аспекта развития государства, выходом ряда новых нормативно-правовых документов, предъявляющих повышенные требования к современным выпускникам высших образовательных учреждений.

Ключевыми направлениями деятельности факультета по контролю качества подготовки специалистов являются:

- развитие структуры специальностей, которое позволит обеспечить социальные гарантии будущим специалистам;
- совершенствование содержания образования путем его фундаментализации;
- подготовка и переподготовка педагогических кадров высшей квалификации.

Фундаментализация образования понимается нами как процесс, направленный на становление целостной научной картины окружающего мира и интеллектуальный рост специалиста. Именно с этих позиций строится подготовка физиков и математиков.

Качество подготовки специалиста на факультете во многом зависит от формирования у него положительной мотивации в обучении, когда в его деятельности преобладает стремление к достижению поставленных целей, видение себя в будущей профессии, возможность свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, стремление к гармоничному раскрытию и утверждению своего творческого потенциала. Это на факультете достигается:

- изучением индивидуально-психологических особенностей студентов;
- отбором и структурированием содержания обучения в соответствии с познавательными возможностями студента;
- обеспечением оптимального уровня требований по каждой дисциплине в соответствии с ее значимостью в Государственном стандарте образования.

Формирование положительной мотивации создает иное отношение к перспективе профессионального образования. Студенты не только отлично успевают, но и ведут научно-исследовательскую работу, принимают участие в научно-практических конференциях, проводимых в СГУ и других ведущих вузах страны, побеждают в университетских студенче-

ских олимпиадах. Естественным результатом подобного успешного обучения в университете является их поступление в аспирантуру факультета.

Центральным звеном в системе работы деканата и Ученого совета ФМФ по контролю качества подготовки специалистов является учебный процесс.

Учебный процесс на факультете обогащается результатами исследований научных школ и направлений, которые реализуются в содержании курсов по выбору по теплофизике и молекулярной физике, физике кипения, физике магнитных жидкостей, оптике и спектроскопии, математическому анализу, теории операторных уравнений, теории аналитических функций, а также дисциплин специализаций.

Выбор специализаций, включенных в учебные планы данных специальностей, также не является случайным. Основанием для специализаций «Физика магнитных явлений», «Оптика и спектроскопия», «Физика атмосферы», «Астрофизика» на специальности «Физика» явились научные исследования, которые ведутся на кафедрах общей и теоретической физики. Специализация «Математика экономического профиля» на специальности «Математика» развивается на базе научной школы, руководимой профессором В.Я. Стеценко, специализация «Математическое моделирование» – на базе научной работы проблемной научно-исследовательской лаборатории математического моделирования, специализация «Параллельные компьютерные технологии» – на базе исследований, проводимых на кафедре алгебры под руководством профессора Н.И. Червякова.

Важным этапом в работе по повышению качества подготовки специалистов на факультете стало создание научно-образовательных центров.

Преподаватели физико-математического факультета в соответствии с договорами о творческом сотрудничестве со Специальной астрофизической обсерваторией Российской Академии наук (САО РАН) и Ставропольским гидрометеорологическим центром (СГМЦ) Федеральной службы по гидрометеорологии РФ ведут совместные научные исследования.

СГУ является членом Учебно-научного центра коллективного пользования «Наземная астрономия» (далее - УНЦ КП

САО РАН), созданного на базе Специальной астрофизической обсерватории РАН.

Включение в члены УНЦ КП САО РАН позволяет СГУ на современном научном уровне проводить научные исследования студентов ФМФ по специализации «Астрофизика».

Договор со Ставропольским гидрометеорологическим центром (СГМЦ) Федеральной службы по гидрометеорологии РФ заключен с целью расширения экспериментальной базы и повышения уровня подготовки студентов и аспирантов университета в области физики атмосферы и активных воздействий на гидрометеопроцессы, а также с целью организации совместных научных исследований ученых СГУ и сотрудников СГМЦ.

База производственной практики Ставропольского гидрометеорологического центра (СГМЦ) Федеральной службы по гидрометеорологии РФ позволяет знакомить студентов с автоматизированным радиолокационным метеорологическим комплексом МРЛ-ИНФО, находящимся в районе аэропорта г. Ставрополя и позволяющим осуществлять радиолокационные наблюдения за облачностью и опасными грозowymi явлениями в радиусе 250 км от точки наблюдения. База практики на горе Стрижамент позволяет проводить воздействие на градовые облака и оценивать физическую эффективность противоградовых работ.

За последние два года дальнейшее развитие получили информационные образовательные технологии. Оставляя за преподавателем концептуальную, содержательную составляющую учебного процесса, информационные технологии открывают доступ обучаемым к единому информационному и учебно-виртуальному пространству, разносторонней, систематизированной учебной информации. В рамках преподаваемых на специальности дисциплин информационные технологии применяются, прежде всего, для организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов.

## Экскурсия как способ оптимизации учебной деятельности студентов-музеологов

*И.Ю. Шустрова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Специальность «Музеология» относительно нова для исторического факультета классического университета. Работая со студентами, обучающимися по новой специальности, приходится постоянно помнить о том, что без систематической работы на выставках и стационарных экспозициях музеев Ярославля и Ярославской области трудно обеспечить полноценный учебный процесс.

Это тем более важно, что одним из направлений работы современных музеев является музейная педагогика. Вопросы профессиональной компетенции специалистов, занимающихся разными аспектами работы с публикой, приобретают сегодня всё большую значимость. Проблема подготовки музейного педагога заслуживает особого внимания специалистов (Окладникова Е.А. Музейная педагогика в МАЭ: Первые опыты // Курьер Петровской Кунсткамеры. Вып. 6-7. СПб., 1995. С. 3-25). Эта проблема неразрывно связана с непрерывно возрастающим объемом знаний, изменениями в технологических процессах, развитием теории коммуникации и непосредственно музейной коммуникации. Замечено, что музейный педагог должен обладать не только знаниями о музейных коллекциях, но и быть хорошим учителем, способным донести свои знания до посетителя. Музейный педагог – это психолог и социолог, владеющий актерским мастерством (Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев. Тенденции и перспективы // Культурно-образовательная деятельность музеев. М., 1997. С.14-15).

Особенно интенсивно проводится работа на экспозициях и выставках музеев Ярославля в рамках дисциплин «Исторические технологии в материальной культуре» и «История материальной культуры», которые изучаются на четвертом курсе. Опыт включения в течение семестра в названные учебные курсы экскурсий, организованных по выставкам и экспозициям музея-заповедника и художественного музея, музея истории города и

музея Богдановича, позволяет судить о том, что данное направление работы имеет неплохую перспективу. На 4 курсе музеологи владеют определенными аналитическими навыками, имеют представление о том, каковы достоинства и недостатки художественного решения той или иной выставки и экспозиции, что позволяет им составить рецензии, которые впоследствии обсуждаются в аудитории. Это дает возможность успешно осуществлять обратную связь.

Интересными оказались наблюдения, выполненные студентами во время экскурсий по выставке «Обаяние старинного фарфора (европейский и отечественный фарфор XVIII – начала XX вв.)» и «Весенний блюз». Первая представляет коллекцию керамики и фарфора музея-заповедника, формировавшуюся с конца XIX века. Вторая включала изделия членов Гильдии редких профессий Ярославской ремесленной палаты, демонстрируя различные виды и техники декоративно-прикладного искусства - резьбу и роспись по дереву, вышивку, бисероплетение, пэчворк, батик, вязание. Характеризуя обе выставки, студенты отметили особенности экспозиционного решения, наличие необходимого сопроводительного материала, возможность освоения представленного материала. Немаловажным обстоятельством было и то, что перед посещением музеев была четко сформулирована задача последующего анализа увиденного и услышанного. Подобные упражнения важны еще и потому, что на старших курсах студентам приходится разрабатывать тему дипломного сочинения, составной частью которого должен быть сюжет, связанный с возможностью использования результатов исследования в практической деятельности музеев. Не последнее место принадлежит здесь идее музейной коммуникации (Гаврилова Р.А. Взаимодействие музея и общественности – одно из средств музейной коммуникации. Из опыта работы отдела современной истории города // Исторические музеи в системе культуры города. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Музея истории города Москвы. М., 1997. С. 99), на реализацию которой должен быть нацелен в своей профессиональной деятельности выпускник факультета.

Удачным можно считать опыт проведения зачетного мероприятия по курсу «Исторические технологии в материальной

культуре» в виде фрагментов экскурсии, которую готовят сами студенты. В зависимости от ситуации, от микроклимата, сложившегося в данной академической группе, от стремления к выполнению творческих заданий и их презентации или, напротив, от желания избежать публичных выступлений, возможна работа в малой группе (3-4 человека), возможна индивидуальная подготовка, когда выступающему в роли экскурсовода приходится брать ответственность только на себя. В качестве экскурсионных объектов студентами самостоятельно были отобраны предметы, находящиеся на стационарных экспозициях и выставках музея-заповедника («Обаяние старинного фарфора (европейский и отечественный фарфор XVIII – начала XX вв.)», «Во горнице, во светлице», «Слово о полку Игореве») и художественного музея, а также современные ювелирные изделия, представленные на выставке, посвященной 50-летию Н. Нужиной в выставочном зале им. Н. Нужиной. Консультации преподавателя касались лишь возможного пути поиска информации. Отбор необходимых фактов, выстраивание рассказа и показа оставались за студентами, которые в основном успешно справились с поставленными задачами.

Безусловно, знакомство с различными типами музеев является залогом успешной базы для работы в профессии. В 2003-2004 учебном году для студентов исторического факультета были организованы экскурсии в Третьяковскую галерею, на выставку «Искусство Ярославской и Костромской земель XIV-XV веков. Поиски, находки, открытия. 1963-2003». Было организовано знакомство с проектом «Дом в разрезе», посвященным творчеству Татьяны Глебовой и Алисы Порет, который стал очередной творческой удачей научного сотрудника Ярославского художественного музея Н.П. Голинкевич. Хорошим опытом для студентов 2-4 курса оказалась учебная поездка по маршруту «Вологда, Кириллов, Ферапонтово». В рамках экскурсии студенты посетили отдел декоративно-прикладного искусства Вологодского музея-заповедника, музей под открытым небом (архитектурно-этнографический музей «Хохловка»), а также Кирилло-Белозерский музей-заповедник, Ферапонтовский Музей фресок Дионисия. Каждый музей обладает «собственным лицом» и реализует собственные культурно-образовательные про-

граммы, рассчитанные на различные категории посетителей. Немалый интерес вызвал рассказ о музейных мероприятиях в «Хохловке», которые в целом отвечают современной тенденции развития «живого» музея, когда в экспозиционных залах или на открытых площадках демонстрируются ремесла или кустарные производства (Газалова К.М. Музей как социальный институт в России XX столетия // Музей в современном мире: традиционализм и новаторство / Труды ГИМ. Вып. 104. М., 1999. С. 20).

Знакомство с деятельностью музея под открытым небом было весьма важным еще и потому, что изменение роли музея в обществе определило возникновение, наряду с сохранившимися музеями-памятниками прошлого, новых непривычных музейных форм. Так, в 70-х годах XX в. в Европе и Северной Америке возникают экомузеи, в странах Латинской Америки – «интегрированный музей», а в 80-е годы - движение «Новая музеология» (Мейран П. Новая музеология // *Museum*. 1985. № 148. С. 20-21), объединившее специалистов из многих стран мира. В основу изменений был положен пересмотр «концепций универсального музея, статичного во времени и пространстве» (Юбер Ф. Экомузей // *Museum*. 1985. № 148. С. 6). Замечено, что в отличие от классического музея экомузеи обладают специфическими формами, с помощью которых каждое микрообщество может более или менее объективно представлять свое наследие. Автором идеи экомузея был Жорж Анри Ривьер (Ривьер Ж. А. Эволюционное развитие экомузея // *Museum*. 1985. № 148. С. 3). Общие представления об экомузеях, насколько можно судить из публикаций, складываются из четырех положений. Экомузей – это зеркало, в котором люди могут увидеть себя, приобрести знания о местности, в которой они живут. Это – лаборатория, помогающая изучению прошлого и настоящего местного населения, среды его обитания. Это – заповедник, способствующий сохранению и оценке местного природного и культурного наследия. Это – школа, вовлекающая местных жителей в свою деятельность по изучению и сохранению наследия (Семененко Т.Н. Экомузеи Франции: новые тенденции в развитии музейной идеологии // *Музейное дело*. Вып. 21. М., 1992. С. 215). Таким образом, музей активнее, чем когда бы то ни было, участвует в деле создания культурно-исторической среды. Разумеется, во

время экскурсии едва ли возможно сразу осмыслить многоплановость информации, ее значение для разных учебных курсов и потенциальную востребованность. В данном случае принципиальное значение имеет бесценный личный опыт, полученный студентами во время поездки, который позволяет обращаться к нему во время аудиторных занятий.

Даже на младших курсах в рамках такого предмета, как «Этнология», возможно включение в учебный процесс элементов экскурсий. Необходимо отметить, что названный курс для студентов, обучающихся на историческом факультете по специальности «Музеология», проходит по разделу ОПД. Он включает материалы, которые помогут студентам в их будущей профессиональной практике. Внося изменения в программу общего курса для музеологов, мы руководствовались следующими соображениями. Во-первых, студенты должны получить информацию об истории формирования и специфике музейных этнографических коллекций по регионам мира. Описания богатейших собраний Музея антропологии и этнографии имени Петра Великого и Российского этнографического музея в Санкт-Петербурге позволят сформировать понятие о специфике музейного предмета, о проблемах, связанных с его описанием и атрибуцией. Во-вторых, в рамках курса, студенты должны составить представление о научной и собирательской деятельности отечественных и зарубежных исследователей XIX - XX вв. Важной составляющей исторического образования является необходимость освоения терминологического аппарата изучаемой дисциплины. Попыткой движения «от увиденного» при введении понятий «религиозный синкретизм», «мифологическая картина мира» стало знакомство с экспозицией «Образы древнего Ярославля. Искусство XV – XVIII веков», на которой представлены шедевры древнерусской живописи, лицевого шитья, мелкой пластики и деревянной скульптуры. В частности, в экскурсионный ряд была включена житийная икона XVI в., посвященная ярославским чудотворцам, а точнее, проанализирован ряд клейм об исцелении бесноватых.

Аналогичная попытка была предпринята во время экскурсии по выставке «Калевала. Эпос в гостях у эпоса». В данном случае основное внимание было уделено «миру вещей». Вме-

чатления студентов от знакомства с эпосом были востребованы во время контрольной работы, в которую было включено тестовое задание, актуализирующее полученные во время экскурсии знания. Даже в рамках общего курса студенты-музеологи должны и могут составить представление о важности правильного документирования вещественных памятников, о своеобразии получения информации о духовной культуре при работе с вещественными источниками. В рамках курса «Этнология» принципиально важным является формирование представлений о специфике полевой работы. Закрепить теоретические знания позволяет этнографическая практика. В современных условиях особое значение получает объективная и целенаправленная фиксация обстоятельств, при которых приобретает тот или иной предмет, прежде всего, связанный, так или иначе, с экстраутилитарными функциями. Во время практики студенты могут получить навыки анализа полученной во время полевых сборов информации. Предполагается, что впоследствии эти навыки будут востребованы в рамках курсов «История музеев мира» и «История материальной культуры», ряде спецкурсов.

В связи с тем, что большая часть студентов-музеологов потенциально является сотрудниками музеев центральной России, особое внимание во время обучения уделяется изучению традиционной культуры русских. В рамках курса «Традиционная культура русских Верхнего Поволжья в XIX – начале XX в.» предусматривается изучение следующих аспектов этнографии русских: типология поселения, жилища и одежды, изучение системы питания, общественного и семейного быта, календарных и семейных обрядов, мифологических представлений. На наш взгляд, студентам полезен опыт составления анкеты по традиционной культуре русских для полевого исследования (например, программы сбора сведений по играм и развлечениям, кустарным промыслам, суеверным представлениям, современном функционировании обрядов жизненного цикла). Вне всякого сомнения, в данном курсе знакомство с экспозициями и выставками музеев Ярославля предусматривается «по определению».

Таким образом, начало серьезной профессиональной подготовки музеологов закладывается даже в рамках общих университетских курсов исторического факультета. Безусловно.

включение экскурсий в рамки учебных дисциплин служит оптимизации обучения на историческом факультете.

## **Информационные технологии как средство управления качеством образования**

*А.Н. Щапов, Н.А. Русина, Ю.П. Троханов*

*Ярославская государственная медицинская академия*

Медицина – одна из областей человеческой деятельности, где вопросы качества и его оценки имеют особое значение. Например, та степень, с которой мы способны измерить медицинскую компетенцию, это и есть именно та степень, в которой эта компетенция будет предоставлена больным. Как обеспечить гарантированный минимум знаний и умений (образовательный стандарт) всем учащимся? Эффективным инструментом достижения этой цели является использование элементов системы TQM (Total Quality Management). Важно отметить, что стремление обеспечить качество в образовании, в отличие от производства, имеет большую направленность *на сам процесс*, а не на результат.

Нами разработаны и активно используются некоторые элементы системного подхода к процессу передачи знаний и контролю усвоения по дисциплинам «органическая химия» и «биоорганическая химия» на фармацевтическом, лечебном и педиатрическом факультетах. Они соответствуют таким принципам TQM, как нацеленность на постоянное совершенствование, открытость требований, ориентация в большей степени на процесс, а не на результат, вовлечение всех преподавателей кафедры, полное доверие оценкам. Этими элементами являются:

1. Активное применение тестовой формы контроля с использованием унифицированных надежных и валидных тестовых материалов. Эффективность тестовой формы позволяет проводить частое тотальное тестирование, что существенно повышает объективность, надежность и предсказуемость итоговой оценки.

2. Открытые требования к минимальному объему содержания контролируемого материала, сформулированные в виде банка тестовых заданий, которые можно использовать для самоподготовки и самопроверки.

3. Определенность правил оценивания учебных достижений и предсказуемость оценки, что регламентируется «Положением о рейтинге», открытым для обозрения в течение всего периода обучения.

4. Мониторинг учебных достижений студентов, одним из элементов которого является регулярное отслеживание и публикация текущего рейтинга студентов. Рейтинговая оценка более дифференцирована, прозрачна и защитима. Рейтинг влияет на формирование адекватной самооценки и формирует способность к самоконтролю. Кроме того, рейтинг соответствует основным дидактическим принципам построения систем управления качеством обучения.

5. Сочетание двух подходов к оценке учебных достижений студентов: нормативно-ориентированного и критериально-ориентированного. Целью нормативного подхода является дифференцирование студентов по достижениям, выявление сильнейших, которые могут быть освобождены от экзамена, помощь слабым. Целью критериального подхода является, в основном, проверка образовательного минимума (входной контроль, контроль «выживаемости» знаний и экзамен). Сравнительная оценка полученных на «входе» и «выходе» данных может быть использована в ходе аттестации и самоаттестации кафедры, служит доказательной базой наличия (или отсутствия) у студентов образовательного минимума в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

Справедливо отмечено, что барьером на пути внедрения TQM является отсутствие надежных количественных измерений. Поэтому особое внимание мы уделяем разработке надежных и валидных инструментов измерения учебных достижений. Такими инструментами являются задания в тестовой форме и тесты, прошедшие редактирование, рецензирование, апробацию, статистическую обработку, имеющие устойчивые показатели (трудность, дифференцирующую способность, надежность).

Чтобы внедрять информационные технологии в учебный процесс, преподаватели сами должны пройти соответствующую профессиональную подготовку. В академии существует факультет повышения квалификации преподавателей. Кафедра педагогики и психологии с курсом ФПК разработала авторскую программу, которая представляет собой попытку построения единого цикла на основе интеграции знаний по психологии и педагогике, методике преподавания отдельных дисциплин, основам организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Существуют учебные планы повышения квалификации для заведующих кафедрами и профессоров, доцентов, преподавателей, аспирантов. В этих планах, в частности, есть такие разделы, как теория и практика тестового контроля и рейтинговой оценки знаний; управление учебным процессом на кафедре; основы пользования ПК; введение в INTERNET; электронные информационные ресурсы. В программе ФПК предусмотрено посещение «базовых» кафедр академии, которые имеют большой опыт работы в этих направлениях.

### **Оптимизация учебного процесса при получении рабочей специальности старшекурсников**

*С.И. Любая, Ю.А. Безгина, А.В. Школьников*

*Ставропольский государственный аграрный университет*

В последнее время значительно повышается социальная роль образования. Основным итогом высшего образования в современном обществе является высококвалифицированный, высокообразованный, культурный, творческий, конструктивный специалист. Совокупность систематизированных знаний и навыков производственной деятельности определяет ценность и востребованность специалиста.

На современном этапе развития высшей школы сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшекурсников, что дает возможность более успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры.

Благодаря значительным переменам в Ставропольском государственном аграрном университете произошли изменения в системе дополнительного образования. Студенты старших курсов получили возможность наряду с основной специальностью получать теоретические знания и практические навыки в областях, необходимых в сельскохозяйственном производстве Ставропольского края и Юга России. Молодые специалисты – аграрии, владеющие практическими навыками в своей профессии, более востребованы в аграрном секторе производства.

Одной из основных баз получения дополнительных профессиональных знаний в Ставропольском аграрном университете является учебно-научная испытательная лаборатория (УНИЛ), которая в 1999 году аккредитована в системе сертификации ГОСТ России в качестве технически компетентной и независимой. Лаборатории, наряду с проведением анализов, дано право заниматься образовательной деятельностью в рамках подразделения по дополнительному образованию.

Специалисты лаборатории выполняют испытания на безопасность растениеводческой и животноводческой продукции, более чем по 14 направлениям, в соответствии с заявленной областью аккредитации. Проводят фитоэкспертизу семян, фитогельминтологическую экспертизу растений, почв и грунтов; зоотехнический анализ кормов для сельскохозяйственных животных (сено, силос, сенаж, зерно, комбикорм, трава и пр.); проводят обследования на выявление и учет численности вредных объектов и выдают рекомендации по борьбе с болезнями и вредителями сельскохозяйственных культур; испытания по безопасности меда и яиц.

С использованием материально-технической базы лаборатории проводится более 20 курсов самого различного профиля подготовки и повышения квалификации работников АПК среднего звена и овладения дополнительной рабочей специальностью студентами 4–5 курсов нашего университета.

Студенты имеют возможность получить и получают такие специальности, как лаборанты для элеваторов, малых перерабатывающих предприятий крупно-мукомольной промышленности, молочно-товарных ферм, микробиологических лабораторий, по определению качества подсолнечника и растительного масла;

крупчатника; классировщика шерсти и т.д. В процессе обучения студенты имеют возможность ознакомиться с работой современного оборудования, на котором выполняются анализы. Например, на приборе «Лактан 1-4» и «Сомотос» осуществляются измерения в молоке массовых долей жира, белка, СОМО, а также температуры, плотности и количества добавленной воды. В лаборатории зерна выполняют полный анализ зерна, муки и теста.

Курсы подготовки специалистов среднего звена и рабочих массовых профессий пользуются большой популярностью среди студентов и аспирантов. Группы формируются регулярно по заявкам деканатов в соответствии с графиком. Обучение для студентов проводится бесплатно. По окончании обучения они получают удостоверения государственного образца. К проведению практических занятий помимо профессорско-преподавательского состава университета привлекаются и ведущие специалисты передовых предприятий Ставропольского края, специалисты Министерства сельского хозяйства Ставропольского края, Центра стандартизации и метрологии, Государственной хлебной инспекции по Ставропольскому краю, краевой станции защиты растений. Организуются экскурсии и выездные занятия на хлебозаводы, мельницы, животноводческие фермы и другие сельскохозяйственные предприятия, оснащенные современным оборудованием.

Деятельность учебно-научной испытательной лаборатории осуществляется в тесном сотрудничестве с Министерством сельского хозяйства Ставропольского края. При формировании групп для проведения подготовки учитываются кадровые потребности на предприятиях АПК края. Следовательно, дополнительные специальности, полученные на базе УНИЛ аграрного университета, дают возможность для быстрого трудоустройства.

Практическая работа при выполнении различных анализов с использованием современного испытательного оборудования и измерительной техники активизирует познавательную деятельность студентов и даст возможность повышения уровня компетентности специалистов, которых готовит высшая школа. Ведущие преподаватели и специалисты АПК края передают свой богатейший опыт и навыки молодому поколению, что в

конечном итоге способствует развитию сельскохозяйственного производства.

## **Преподавание курса «Биоиндикация» при подготовке специалистов-экологов**

*Г.В. Кондакова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Важнейшим компонентом подготовки специалиста – эколога является изучение методов контроля состояния окружающей среды в рамках экологического мониторинга. В настоящее время в практике экологических исследований все большее значение придается биологическим методам контроля – биоиндикации. Расширению биоиндикационных исследований при мониторинге окружающей среды способствовало принятие на XXI Общей ассамблее МСБН (Оттава, 1982 ) программы «Биоиндикаторы». Среди основных принципов программы – создание сети подготовки специалистов по биоиндикации. В связи с этим в системе высшего экологического образования государственными образовательными стандартами предусмотрено преподавание специальных дисциплин, целью которых является приобретение теоретических знаний и практических навыков биологического контроля за состоянием окружающей среды.

В ЯрГУ им. П.Г. Демидова уже несколько лет для студентов-экологов (специалистов – 5 курс и бакалавров – 4 курс) читается курс «Биоиндикация», который относится к прикладным экологическим дисциплинам. Он основывается на знаниях, полученных студентами на младших курсах при изучении дисциплин «Экология микроорганизмов», «Физиология микроорганизмов», «Ботаника», «Экологическая альгология», «Основы физиологии растений», «Экология растений». Курс «Биоиндикация» предполагает усвоение знаний и умений по теоретическим и практическим вопросам биологического контроля и мониторинга водных объектов, почвы и воздушной среды. Он состоит из трех разделов: 1 - биоиндикация с использованием микробиологических показателей; 2 – биоиндикация по альгологическим показателям и лишеноиндикация (использование лишайни-

ков в целях биоиндикации); 3 – биоиндикация по высшим растениям. Такой последовательный переход на все более сложные уровни организации живой материи при междисциплинарном подходе позволяет представить в различных аспектах процессы, происходящие в живых системах при действии абиотических факторов. При этом студенты осваивают разнообразные методы оценки состояния окружающей среды с учетом специфики биологических объектов, используемых в целях биоиндикации. По каждому из разделов курса предусмотрен зачет.

В результате изучения дисциплины студенты получают не только теоретические знания по названным разделам, но и приобретают практические навыки биологического контроля, выявления различных видов загрязнений по реакции живых организмов. Для этих целей в программе курса предусмотрены лабораторные занятия, на которых студенты осваивают микробиологические методы обследования объектов окружающей среды для характеристики их санитарного состояния и качества среды обитания в целом, методы определения доминирующих видов в ценозе, фотосинтетической активности и физиологического состояния растений в условиях техногенного стресса, расчета индекса сапробности по индикаторным организмам, определения морфологической и анатомической изменчивости живых организмов под влиянием факторов внешней среды.

Полученные знания студенты могут целенаправленно применить уже в стенах вуза при прохождении других курсов, например, «Экологическое почвоведение и экспертиза почв», который у студентов-экологов идет параллельно с курсом «Биоиндикация» и также включает лабораторный практикум. В программу практикума входит определение почвенно-экологических показателей, которые дают представление о степени нарушенности почв и их деградации, в частности, определяются некоторые физико-химические показатели, а также биологическая активность почв и их токсичность для биоты. Немаловажным для экспертизы почв является и определение присутствия в ней тех или иных загрязняющих веществ, однако в рамках отведенного на лабораторный практикум количества часов этого не удастся сделать. Здесь выход видится в междисциплинарном подходе, когда изучаемый объект, в данном случае почва, экс-

пертизу которой следует провести и дать оценку ее качества, будет служить одновременно и объектом для изучения в курсе «Биоиндикация». Для этого можно использовать, например, микробиологические показатели, которые позволят оценить санитарное состояние почв и выявить некоторые виды загрязнений. Таким образом, освоенные методы биологического контроля в сочетании с физико-химическими позволяют дать наиболее полную характеристику изучаемого объекта, а в учебных целях - достичь наибольшей эффективности не только при изучении обоих курсов, но и в плане подготовки специалистов-экологов.

### **Некоторые особенности и пути оптимизации подготовки преподавателей в педагогическом вузе**

*О.А. Ботяжова*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

В настоящее время студенты факультета биологии и экологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова имеют возможность в рамках дополнительного профессионального образования получить квалификацию «Преподаватель». В соответствии с государственными стандартами 2000 г. по специальностям «Биология» (0011600) и «Экология» (013100) освоение этой образовательной программы осуществляется за счет 450 часов общей трудоемкости, отведенных на факультативы. Совершенно очевидно, что в условиях такого ограниченного объема времени для реализации теоретической и практической педагогической подготовки возникает целый ряд трудностей и проблем как объективного, так и субъективного характера. В связи с этим уместно обсудить вопрос об оптимизации условий обучения студентов и получения ими педагогической специализации.

Характерной чертой новых учебных планов психолого-педагогической подготовки студентов стало значительное увеличение числа учебных курсов с небольшим количеством часов. Довольно часто такие курсы планируются в рабочих учебных планах (РУП) как лекционные и не подкрепляются лабораторными или практическими занятиями. Более того, возникает ис-

кусственное растягивание их в течение семестра, когда лекция читается один раз в две недели, что препятствует концентрации внимания студентов и эффективному изучению предмета. Наряду с этим также имеет место существенный перекоп в распределении учебного времени между аудиторными и внеаудиторными занятиями в сторону последних, когда значительно большую долю составляет самостоятельная работа. Ограниченные узкими рамками возможности работы со студентами в аудитории заставляют обратить усиленное внимание на организацию их самостоятельной подготовки.

В качестве примера можно рассмотреть ситуацию со спецкурсами «Возрастная физиология» и «Школьная гигиена», в которых объем лекционной нагрузки составляет по 14 часов, самостоятельной работы по 24 часа, а индивидуальная работа со студентами вообще не предусмотрена. С целью активизации самостоятельной учебной деятельности студентам предлагаются на выбор домашние творческие задания различного характера, которые условно можно разделить на несколько типов.

- Решение ситуационных задач. Студенты должны внимательно проанализировать тексты или краткие описания различных ситуаций в семье, в школе с целью выявления запрограммированных в них неточностей и ошибок, которые надо грамотно, корректно и теоретически обоснованно устранить при решении ситуации.
- Физиолого-гигиеническое толкование пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений или критический анализ их смысла.
- Составление кроссвордов и сканвордов из физиолого-гигиенических терминов.
- Рецензирование отдельных параграфов и глав школьного учебника по анатомии, физиологии и гигиене человека. При этом необходимо их прокомментировать, профессионально оценить, выявить недостатки изложения материала и предложить свой вариант дополнений.

Творческий характер педагогической деятельности не вызывает сомнений, поэтому главная задача этих заданий сводится к тому, чтобы поставить студента в условия инициативной мо-

билизации имеющихся знаний, самостоятельной аналитической деятельности и поиска правильных выводов. Опыт использования таких форм самостоятельной работы студентов на биологическом и психологическом факультетах показывает их явные преимущества в условиях ограниченного бюджета времени, отводимого на изучение дисциплин психолого-педагогического цикла. Они состоят в многовариантности заданий, возможности их быстрого обновления, дифференциации по степени сложности, проверки глубины изучения и анализа рекомендованной литературы. Эти методы достаточно эффективно активизируют учебную деятельность студентов, позволяют не только теоретически усвоить необходимый объем знаний, но и применить его для решения практических задач, заставляют находить и формулировать аргументы и доказательства своей точки зрения, формируют рациональный стиль и методы мышления, что очень необходимо будущему педагогу в его практической деятельности.

Самостоятельная внеаудиторная работа выполняется по заданию преподавателя без непосредственного его участия, но с заранее определенными формами и методами контроля результатов. В качестве традиционных форм контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов используются коллоквиумы, тестирование, рефераты, доклады, семинары, контрольные работы и т.д. Для реализации перечисленных выше методов из планируемых в нагрузку преподавателя аудиторных часов могут подойти консультации и индивидуальная работа со студентами под руководством преподавателя. Рекомендации по расчету часов учебной нагрузки позволяют отводить на текущие консультации 5% от часов лекционного курса на группу, что составляет при 14 - часовой лекционной нагрузке всего лишь 0,7 часа и реально не решает проблему. Индивидуальная работа со студентами под руководством преподавателя зачастую в РУПах не предусмотрена вообще, поэтому вопрос о том, как планировать в нагрузку и за счет каких часов можно осуществлять текущий контроль знаний студентов в межсессионный период, остается открытым.

Таким образом, получение студентами квалификации «Преподаватель» в рамках дополнительной профессиональной

подготовки имеет ряд специфических особенностей и сложностей. Для их преодоления необходимо разумное сочетание различных направлений развития учебного процесса на факультете. Совершенствование обязательно должно затронуть РУПы в части оптимизации соотношения общепрофессиональных и специальных курсов, пропорций распределения учебного времени между аудиторными и внеаудиторными занятиями, уплотнения графика изучения дисциплин и усиления роли курсов по выбору. Эффективными также могут быть увеличение доли проблемных лекций над учебными, выполнение мини – курсовых работ по методике преподавания биологии и экологии, совершенствование педагогической практики студентов и координации взаимодействия преподавателей разных кафедр, участвующих в подготовке будущих педагогов.

В заключение необходимо подчеркнуть, что приобретение выпускниками непедагогических специальностей дополнительной квалификации «Преподаватель» может успешно повышать их социальную адаптацию и конкурентоспособность в условиях современного российского рынка труда.

### **Обучение студентов методам решения физических задач посредством составления структуры графов**

*Н.И. Петров*

*Российский химико-технологический университет*

*им. Д.И. Менделеева*

Решение студентами учебной задачи состоит из системы действий, которые имеют определенную структуру. В научно-методической и психолого-педагогической литературе имеется множество подходов к определению понятия деятельности, из которых принято выделять основные три: функциональный, системно-структурный и операционный. Среди выделенных подходов **операционный подход** четко выделяет этапы решения физической задачи, а также структуру деятельности студентов и преподавателя на каждом из этапов и потому является наиболее приемлемым при формировании у студентов обобщенных умений решать задачи.

В книге «Человек и вычислительная техника» под редакцией В.М. Глушкова подробно рассмотрена общая структура решения всех задач, которая, безусловно, может применяться и к физическим задачам. Эта структура включает в себя четыре основных этапа:

1. Ознакомительный (принятие и усвоение условия задачи решающей системой и его кодирование на определенном языке).
2. Составление плана решения задачи (выбор метода и способа решения).
3. Осуществление плана решения.
4. Проверка правильности решения задачи.

На каждом этапе выделяются единые четыре действия, аналогичные по существу самим этапам:

1. **Ориентирование** – уточнение цели действия, выделение свойств объектов, с которыми нужно производить преобразования, и их кодирование.
2. **Планирование** – выбор состава и последовательности преобразований.
3. **Исполнение** – осуществление преобразований.
4. **Контроль** – проверка достижения цели.

Взяв за основу схему, предложенную В.В. Зыковым (Зыков В.В. Формирование у учащихся обобщенных умений решать физические задачи. Нижний Тагил, 1997), общую структуру процесса решения учебных задач можно представить, как показано на рис. 1.

На основе структуры алгоритма решения физических задач с производственно-техническим содержанием, предложенной Г.Д. Бухаровой (Бухарова Г.Д. Задачи с производственно-техническим содержанием как одно из средств реализации политехнического принципа при обучении физике. Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1987), нами была разработана следующая структура процесса решения физических задач с помощью построения графов структуры задач.

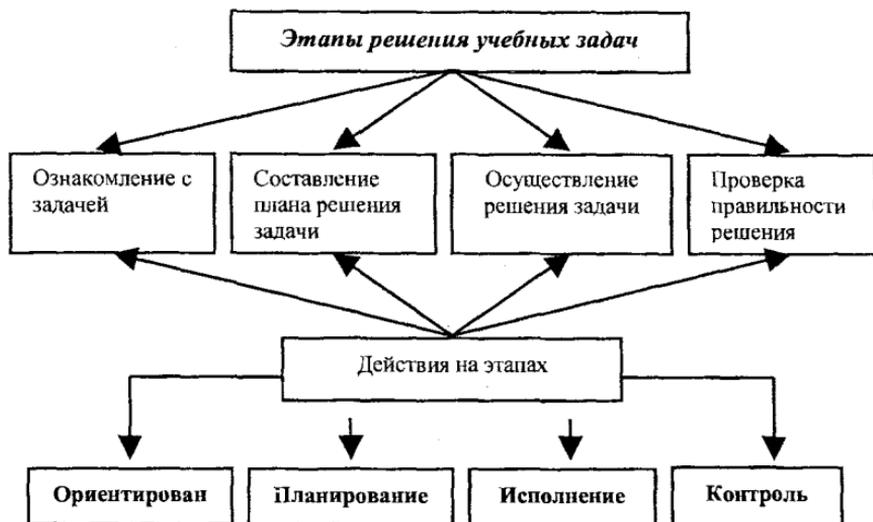


Рис. 1.

Таблица 1

*Структура процесса решения физических задач с помощью построения графов структуры задач*

| Операции                                    | Содержание операций  |
|---|--|
| <b>I. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ЗАДАЧЕЙ</b>            |  |
| <i>Ориентирование</i>                       | - чтение условия задачи, выделение в ней физической системы и явлений, содержащихся в задаче.                    |
| <i>Планирование</i>                         | - выделение исходных, промежуточных и искомых элементов информации.  |
| <i>Исполнение</i>                           | - составление схематического рисунка или чертежа, поясняющего условие задачи; запись исходных и искомых величин. |
| <i>Контроль</i>                             | - воспроизведение содержания задачи по её рисунку или чертежу, по записи исходных и искомых величин.             |
| <b>II. СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ</b> |  |
| <i>Ориентирование</i>                       | - выявление раздела, темы курса, системы знаний, которые объясняют явление задачной ситуации.                    |
| <i>Планирование</i>                         | - составление возможных графов структуры задачи.   |

|  |   |
|--|---|
| <i>Исполнение</i>                              | - определение наиболее рационального подхода (метода) решения на основе составленных графов структуры задачи.   |
| <i>Контроль</i>                                | - проверка целесообразности решения отобранным методом или способом   |
| <b>III. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ</b>       |   |
| <i>Ориентирование</i>                          | - выявление физической сущности, положенной в основу действия.<br>- выделение основных элементов устройства.<br>- указание области практического применения.      |
| <i>Планирование</i>                            | - выделение и запись необходимых для решения задачи законов и формул, определение их достаточности для получения соотношения между требованием и условием задачи. |
| <i>Исполнение</i>                              | - осуществление решения в общем виде, построение умозаключения с целью получения соотношения между требованием и условием задачи.                                 |
| <i>Контроль</i>                                | - выявление правильности полученного соотношения между требованием и условием задачи путём проверки единиц измерения.   |
| <b>IV. ПРОВЕРКА ПОЛУЧЕННОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ</b> |   |
| <i>Ориентирование</i>                          | - анализ полученного результата.  |
| <i>Планирование</i>                            | - выбор способа проверки полученного результата.  |
| <i>Исполнение</i>                              | - осуществление проверки результата.  |
| <i>Контроль</i>                                | - определение возможности получения результата другими методами или способами.  |

Разработанная структура успешно прошла методическую проверку на семинарских занятиях по физике в Российском химико-технологическом университете имени Д.И. Менделеева.

## **Об опыте работы ивановского областного центра детского и юношеского туризма и экскурсий со студентами вузов**

*И.А. Комиссарова*

*Ивановский государственный университет*

Центр детского и юношеского туризма и экскурсий (далее – ЦДЮТЭ) – сегодня единственное в Ивановской области специализированное учреждение дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля. Он образован в 1933 году, с тех пор четырежды менялось название учреждения, но при этом основные направления деятельности оставались неизменными. Всего их насчитывается 7.

В данном конкретном случае речь пойдет, во-первых, о тех направлениях, в которых приоритетной сферой деятельности является краеведение, во-вторых, предлагается обобщение опыта за период с 1995 г., то есть за время работы автора в Центре в качестве методиста отдела краеведения, в-третьих, обобщается опыт сотрудничества только с двумя факультетами: историческим ИвГУ и социально-культурного сервиса и туризма ИГТА.

В 1996 году в Тейковском районе Ивановской области исторический факультет ИвГУ и ЦДЮТЭ провели совместный лагерь «Сахтыш – 96». Проведение подобного лагеря дает образовательный и воспитательный эффект не только для школьников, но и для студентов – практикантов экспедиции, которые учатся работать с детьми в новом плане, кстати, не предусмотренном программами вузов.

В 1997–1999 годах на берегу реки Лух, в урочище Толстуха, проводилась комплексная краеведческая экспедиция «Лух–Святозерье». В ходе проведения научно-педагогической экспедиции предполагалось решить две взаимодополняющие цели: комплексное обследование территории планируемого Святозерского музея-заповедника и обучение школьников основам краеведения. В разное время в работе экспедиции принимали участие студенты – историки. Во-первых, они оказали помощь в организации работы экспедиции, обеспечении быта участников. Во-вторых, и это заслуживает, на наш взгляд, наибольшего вни-

мания, в рамках экспедиции собирался материал для дипломной работы, которая была впоследствии написана и успешно защищена Н. Громовой по теме «Домовая резьба Ивановской области (на материалах Ивановского и Пестяковского районов)». (Научный руководитель кандидат исторических наук Е.Л. Костылева). По словам автор диплома, без помощи ребят сбор материала занял бы гораздо больше времени, возможно, что часть его так и не попала бы в дипломное исследование.

Программа работы подобных полевых краеведческих экспедиций разрабатывается заранее, как правило, включает в себя поиск по двум основным направлениям: археологические разведки и сбор этнографического материала. В том случае, если бы появились заинтересованные люди (студенты), направления поиска могли бы быть расширены: возможен сбор сведений по топонимике, истории ремесел, промыслов, целенаправленные и планомерные опросы местных жителей на любую тему из новейшей отечественной истории и многое другое. Заслуживает внимания и то, что результаты поиска находят свое отражение в сборниках где наряду с материалами взрослых исследователей публикуются работы школьников и студентов. В качестве примера можно назвать сборник «Святозерье», вышедший в 2000 году. В нем опубликованы работы двух студентов-историков, А. Масленкина и Н. Громовой.

В 2000 году с первой совместно проведенной экспедиции «Медвежий Угол» в Лежневском и Тейковском районах Ивановской области начинается тесное сотрудничество с факультетом социально-культурного сервиса и туризма ИИТА. В состав полевой краеведческой экспедиции был включен отряд студентов-практикантов с указанного факультета, перед которыми было поставлено три задачи: во-первых, выполнение исследовательского задания факультета, во-вторых, овладение навыками полевой исследовательской работы, в-третьих, туристская подготовка. Студенты наравне с кружковцами участвовали в учебных курсах, практических занятиях, походах по трем маршрутам, целями которых стали археологическая разведка, составление паспортов экскурсионных объектов памятников архитектуры и культовых построек и сбор материала по истории фабрики игрушки в Обьедове.

Для школьников итогом экспедиции стала публикация заметок на страничке «Школы путешественника» в «Ивановской газете». Студенты составляли индивидуальный и общий отчет по итогам работы в экспедиции, затем проводилась итоговая конференция. Кроме того, студентами был начат сбор экспонатов для краеведческого уголка на факультете в академии. Такая форма проведения практики студентов устроила и Центр, поскольку в лице студентов ЦДЮТЭ приобрел надежных помощников по организации деятельности школьников, и факультет, так как студенты, помимо решения исследовательских задач, после прохождения практики в полевых условиях возвращались дружным сплоченным коллективом, приобретая начальные туристские навыки и умения. К этому следует добавить, что один из студентов-практикантов в настоящий момент работает в Центре педагогом дополнительного образования.

В 2001–2002 годах практика проведения совместных экспедиций была продолжена. За этот период проводилась экспедиция «Земля мастеров», в рамках которой происходил сбор и выявление памятников «глухой резьбы» на территории Ивановской области. Участвовали в ней кружковцы ЦДЮТЭ, студенты ИГТА. Итогом экспедиции стало составление этнографической карты района. Но самое главное, выявлены десятки новых памятников «глухой резьбы», которые датируются 30 гг. XIX в. – концом XIX века. Материал, собранный в экспедиции, войдет уже в диссертационное исследование Н.В. Громовой.

Краткое перечисление комплексных краеведческих экспедиций, организуемых ЦДЮТЭ, с участием студентов двух ивановских вузов позволяет сделать некоторые наблюдения. Во-первых, участие в экспедиции расширяет кругозор студентов в целом ряде вспомогательных исторических дисциплин. Во-вторых, знакомство с полевой краеведческой работой расширяет возможности как в сборе исторического материала, так и в инструментарии исследовательского поиска. В ходе работы и в процессе обработки собранного материала студенты используют и осваивают следующие методы исследования: непосредственное наблюдение за жизнью и опытом народа, личный осмотр предметов материальной культуры, наблюдение явлений духовной культуры, метод анкетного опроса, сплошного и выбороч-

ного обследования населенных пунктов, и это еще далеко не все возможные методы ведения краеведческого поиска. В-третьих, возможно совмещение исследовательского поиска и педагогической практики, в том числе совместная краеведческая работа с учащимися. В-четвертых, важно то, что в конечном итоге идет подготовка учителя к будущему руководству им краеведческой работой в школе.

Опыт работы центра со студентами вузов показывает, что возможно и апробировано сотрудничество на двух уровнях: организация поисковой и педагогической практики студентов в рамках полевых краеведческих экспедиций, и работа по подготовке студентов к краеведческой работе с учащимися.

### **Модульные технологии как способ оптимизации учебной деятельности студентов**

*И.Ю. Тарханова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

Современная дидактика высшей школы ставит своей целью не просто подготовку знающего специалиста, но и развитие личности обучающихся, их социальное становление. Следовательно, в процессе обучения необходимо стремиться к развитию самостоятельности студентов, повышению их мотивации, стимулированию исследовательских и творческих способностей. Широкий спектр поставленных задач выдвигает на первый план поиск путей оптимизации учебного процесса. По нашему мнению, оптимизировать процесс – это значит найти наиболее приемлемые способы его организации, способные предоставить студентам право выбора стратегии собственной учебной деятельности, планирования своих результатов и достижений. Одним из способов оптимизации учебной деятельности студентов можно считать использование модульных технологий в обучении.

Сущность модульного обучения заключается в том, что студент может самостоятельно или почти самостоятельно работать с предложенной ему программой, которая является основ-

ным средством модульного обучения. Программа состоит из отдельных тематических блоков – «модулей», объединенных общими целями и образующих единую схему – «образовательный маршрут». Обязательными элементами программы являются: целевой план действий, методическое руководство по достижению поставленных целей, банк информации, необходимой для достижения целей, и система проверочных заданий по каждому модулю.

По инициативе и при поддержке заведующего кафедрой социальной педагогики доктора педагогических наук проф. М.И. Рожкова нами было принято решение исследовать возможность применения модульных технологий в системе высшего образования. Мы апробировали возможность использования модульных технологий в системе профессиональной подготовки специалистов в рамках курса социальной педагогики для студентов физико-математического факультета специальности «физика и психология». Для этого был разработан целевой план курса, включающий в себя цели и задачи курса, названия модулей, их краткое содержание, сроки проведения аудиторных занятий по каждому модулю, список обязательной и дополнительной литературы, а также формы отчетности по каждому из блоков.

По идее проф. М.И. Рожкова, система итоговых оценок должна включать в себя зачет включенных в курс модулей. Так как проведенный курс был разбит на пять модулей, соответственно итоговые оценки были дифференцированы следующим образом:

На оценку «отлично» – посещение учебных занятий и зачет по всем пяти модулям.

На оценку «хорошо» – по четырем модулям.

На оценку «удовлетворительно» – по трем модулям.

При этом зачет по модулю является не дифференцированным, студенту предоставляется право свободного выбора отрабатываемых модулей. При наличии уважительной причины для отсутствия студенту предоставляется возможность сдачи зачета по пропущенным модулям.

Апробирование данной технологии показало, что такая форма организации учебной деятельности дает наглядное пред-

ставление о требованиях результатов и экзаменов, позволяет студентам более свободно распоряжаться своим временем, заранее планировать и прогнозировать учебный результат, выбирать наиболее интересные для них темы. Данные выводы подтверждаются и результатами анкетирования студентов, проведенного по окончании курса, все выделенные параметры отмечаются ими как сильные стороны модульного обучения, 66% респондентов отметили, что им хотелось бы, чтобы и другие курсы преподавались подобным образом.

Среди недостатков данного курса студенты отметили: недостаточную подробность и четкость целевого плана, недифференцированность оценок за модули, большой объем самостоятельной работы.

Наибольшие сомнения вызывал вопрос об объективности предложенной системы оценок. Для изучения этой проблемы было проведено оценивание текущей работы студентов по традиционной пятибалльной системе (эти оценки не доводились до сведения обучающихся, они получали только зачет или незачет по модулю). По итогам этого оценивания выводился средний показатель, который затем был сравнен с итоговой оценкой. В 83% случаев оценки совпали, у одного студента итоговая оценка оказалась выше текущей, у двоих – ниже.

Таким образом, данный опыт показал, что технологии модульного обучения действительно могут способствовать оптимизации учебной деятельности студентов, но для этого необходима дальнейшая разработка их методического обеспечения, усовершенствование системы оценок и разработка стратегий планирования таких курсов.

## **Рейтинговая система как новый критерий оценки качества высшего образования России**

*А.М. Соколова, Л.Д. Руденко*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Сегодня высшее образование, как и другие сферы производственной и непроизводственной деятельности, все острее ощущает давление рынка. В этой связи перед руководителями

вузов всерьез встает проблема повышения престижности своего учебного заведения, создания таких условий его жизнедеятельности, которые бы гарантировали высокое качество образования выпускников. Наряду с этим каждому вузу, конечно же, интересна его оценка со стороны, место, которое ему отводят внешние «потребители» выпускников в ряду учебных заведений родственного профиля.

Уровень образовательной деятельности каждого вуза в последнее время принято определять с помощью рейтинга. И поскольку вузы являются производителями нескольких видов продукции: услуг образовательного характера, научно-технической продукции, учебно-методической продукции, рейтинги, как правило, стремятся отразить разноплановые показатели. При этом составители рейтингов все же предпочитают делать упор на конкретном виде продукции. Так, например, журнал «Карьера» связывает качество обучения, прежде всего, с квалификацией профессорско-преподавательского состава.

Другие настаивают на приоритете в рейтингах оценки образовательных услуг, что, на наш взгляд, является более верным, поскольку результатом деятельности вуза является качественно подготовленный специалист, способный исполнять свое профессиональное назначение. Поэтому образовательные услуги являются определяющими в деятельности того или иного вуза. Из этого и следует исходить, определяя уровень его значимости.

Интересен тот факт, что ряд стран не проводит рейтингов среди высших учебных заведений. Так, например, в Германии есть только рейтинг специальностей (или факультетов). При этом вуз, занимающий первые места по одной специальности, совсем необязательно будет играть ведущую роль и по другим специальностям (это связано с различиями как в преподавательском составе, так и в разном подходе к преподаванию различных предметов). В Британии каждый год традиционно проводится опрос влиятельным британским изданием Daily Telegraph. Оценку вузов страны по просьбе газеты ежегодно проводят коллеги-преподаватели и научные сотрудники из других университетов. Во внимание принимается качество обучения на каждом факультете, материально-техническая оснащенность, а также

эффективность управленческой деятельности вузовского руководства.

Известны и другие подходы рейтинговой оценки вузов. Например, журнал «US News and World Report» ежегодно публикует список самых лучших университетов и колледжей США, рейтинги которых определяются, исходя из пяти основных параметров: репутация, вступительный конкурс, научный потенциал профессорско-преподавательского состава, финансовые ресурсы, удовлетворенность студентов.

Одной из первых в России попыток рейтинговой оценки вузов является исследование, проведенное журналом «Карьера» в 1998 г. Первоначально оно было основано на совокупной оценке 17 важнейших количественных показателей деятельности университета. Подавляющий вес этих факторов приходился на оценку профессорско-преподавательского состава. Таким образом, можно согласиться с мнением В. Качалова и Б. Прудковского, что рейтинг определялся главным образом через оценку квалификации «исполнителей образовательных услуг»; и при этом не учитывался уровень качества самих выпускников как специалистов, уровень качества самого образовательного процесса (Качалов В., Прудковский Б. По поводу оценки качества // Высшее образование в России. 1999. №2. С. 56).

Тем не менее, рейтинг вузов 1999 г. включал 20 показателей, а рейтинг 2001 г. – уже 24, и их количество продолжает расти. Особенность нового рейтинга состоит в том, что он сделан прежде всего с учетом интересов студентов и абитуриентов. Если в предыдущих рейтингах просто указывали количество преподавателей - теперь стали указывать их число в расчете на сто студентов. То же касается самое библиотечного фонда, компьютеров, учебных площадей, общежитий.

Но проведение объективного анализа и оценка данного критерия практически невозможны, в чем признаются и сами составители рейтинга журнала «Карьера» (Трушин А. На все 100 // Карьера. 2001. №3. С. 73). Авторы рейтинга отмечают, что они «не располагают никакими прямыми оценками качества образования в наших вузах. Потому что в нашем образовании принято, чтобы каждый оценивал свою работу. Учителя в школе учат детей и сами выдают им аттестаты и золотые медали. В ву-

зе тоже сами же преподаватели присваивают выпускникам государственную квалификацию. И никакого контроля». Кроме того, данный рейтинг не отражает уровень компетенции преподавателей. В частности, в нем не содержится данных о повышении квалификации преподавателями вуза, об участии их в научных и научно-методических конференциях, о количестве выпускаемых ими учебных и методических пособий.

В 1999-2000 гг. и в Минобразования России разработана информационно-аналитическая система «Рейтинг специальностей и вузов России». Стоит отметить, что сравнительную оценку деятельности вузов Министерство проводит уже больше десяти лет, но только в 2001 г. министр образования РФ Владимир Филиппов подписал приказ, утвердивший официальную методику сбора и обработки информации для определения рейтингов вузов. И если прежде ректор мог и проигнорировать министерский запрос о необходимых показателях, то теперь все обязаны предоставлять нужную информацию в срок.

Система «Рейтинг» предназначена для сбора информации о вузах и выпускаемых специальностях, определения рейтингов и проведения статистических исследований. Прежде всего, она представляет интерес как банк данных по 461 вузу России (причем, для многих в динамике), как система расчета и сравнения показателей (в том числе и аккредитационных) и проч. В системе заложены модели расчета рейтинга вузов и рейтинга специальностей. В качестве базы с самого начала использовался приведенный контингент студентов, при этом большинство критериев имело смысл потенциального или продуктивного обеспечения образовательных услуг в расчете на одного студента. По данным Минобразования, количество желающих участвовать в таком своего рода состязании ежегодно прибавляется на 100 вузов. Сейчас, когда вузы стали сами зарабатывать деньги, этот вопрос приобрел для них особое значение. Кроме того, данные рейтинга планируется использовать в работе Минобразования. В частности, для проведения конкурса по распределению госзаказа на подготовку специалистов.

Вместе с тем, складывающаяся система рейтинговой оценки вызывает все больше сомнений. Приводимые в публикациях показатели, на основе которых выводится общий рейтинг,

характеризуют не эффективность деятельности вуза, а условия его функционирования и степень учебно-материальной обеспеченности. На недостатки существующей методики рейтинга указывал и бывший и министр образования В. Филиппов. В частности, он отметил, что «у нас не развита другая форма рейтинга, которая распространена в других странах мира. Это так называемая профессионально-общественная аттестация вузов. Мы говорим о государственной аттестации вузов со стороны государства, но есть еще и ассоциации врачей, инженеров, агрономов и т.д.»

### **Об оптимизации преподавания чертежно-графических дисциплин**

*И.Г. Жахова*

*Смоленский государственный педагогический университет*

На художественно-графических факультетах педагогических высших учебных заведений изучение чертежно-графических дисциплин начинается с первого курса. Возросшие требования современного общества к уровню подготовки специалистов делают актуальным вопрос формирования графической грамотности личности. Объективная и субъективная сложность учебных предметов чертежно-графического цикла, снижение в последние годы общего уровня подготовки абитуриентов в данном направлении, проблемы адаптации студентов-первокурсников к особенностям осуществления обучения в высшей школе требуют эффективной организации занятий по чертежно-графическим дисциплинам.

В Смоленском государственном педагогическом университете преподавателями кафедры теории и методики обучения черчению и ДПИ на занятиях реализуется концепция развивающего обучения как одна из фундаментальных теорий образования для высшей школы. Установка на реализацию потенциальных возможностей обучаемых, неразделимость обучения и развития, последовательное усложнение структурных компонентов учебной деятельности, стремление к совершенствованию познавательных процессов, к саморазвитию и самовоспитанию обу-

чаемых способствуют активизации всех компонентов образовательного процесса в рамках любой учебной дисциплины.

Одним из основополагающих вопросов в контексте развивающего обучения в высшей школе является тема оптимизации контролирующего звена, что обусловлено особенностями вузовской методики обучения, - ведь управляющий компонент учебного процесса обладает мощным стимулирующим, развивающим резервом, способным оказать положительное влияние на ход учебной деятельности. Эффективный контроль содействует формированию положительной мотивации в обучении, помогает подготовить обучаемых к восприятию учебного материала (входной, предварительный контроль), способствует оптимальному протеканию познавательной деятельности. Совершенствование управляющего, контролирующего этапа в развивающем обучении при изучении конкретной учебной дисциплины дает возможность:

- направлять, стимулировать, ускорять, опережать развитие каждого обучаемого;
- формировать навыки самоконтроля, саморегуляции, самостоятельной переработки информации, приучать к логическому обоснованию действий;
- создавать условия для развития образной и логической памяти, понимания, воображения, обогащения эмоциональной сферы обучаемых, активизации воспроизводящей и продуктивной деятельности.

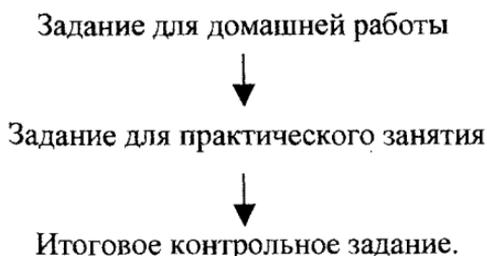
Проектирование управляющего звена осуществляется на фундаментальных принципах обучения путем реализации основных функций контроля: обучающей, развивающей, воспитательной, организационной, методической. Мы предлагаем использовать при изучении чертежно-графических дисциплин на первом курсе систему обучающих, развивающих и контролирующих заданий, которая должна:

- быть полной, непрерывной, органично вписываться в учебный процесс через взаимосвязь со всеми его компонентами;
- реализовываться через единство требований объективности и индивидуальности;
- содержать в себе мощный развивающий компонент;

- быть интегративной и надежной;
- реализовываться через принципы профессиональной направленности;
- содержать возможность регуляции хода образовательного процесса;
- быть технологичной.

Проектирование контролирующего этапа на занятиях по дисциплинам чертежно-графического цикла осуществляется уже на лекционном занятии с помощью формирования канала эмоциональной обратной связи и использования элементов проблемного обучения. В дальнейшем усиление контролирующего звена осуществляется систематическим включением различных контролирующих заданий в план занятий по учебному курсу, постоянными самостоятельными домашними заданиями. Выполнение этой работы не требует много времени, так как задания носят вспомогательный, тренировочный характер и выполняются на подготовленной основе (студент только решает задачу). Такой способ контроля помогает в короткий срок перейти к выполнению итогового графического контрольного задания по каждой теме.

Система выстроена в соответствии с тематической направленностью и ее основные структурные элементы ориентированы на лекционные, практические занятия, домашние и контрольные графические работы. Предусмотрена возможная корректировка усвоения теоретического и практического материала. Как правило, распределение контролирующих заданий одной тематической направленности осуществляется по следующей схеме:



При этом задания для домашней работы в основном носят репродуктивный характер: при их выполнении обучаемые разбираются в теоретическом материале темы, учатся самостоятельно применять его на практике (работа проходит по образцу, по уже известному алгоритму). Задания для практических занятий приобретают тот или иной характер усложнения: эти задания выполняются по известному алгоритму, но обучаемые сталкиваются с проблемным поиском. Итоговые контрольные задания по теме не только способствуют систематизации всех полученных знаний, но и дают возможность обучаемым проявить максимальную самостоятельность при выполнении этих заданий.

По нашим наблюдениям, такая организация работы со студентами первого курса помогает обучаемым в изучении чертежно-графических дисциплин, способствует глубокому пониманию основ теоретического материала и учит применять теоретические познания в решении практических задач, воспитывает самостоятельность первокурсников в учебном процессе, помогает адаптироваться к новым условиям обучения, повышает уровень подготовки студентов.

### **Сочинение на гидрологическую тему как форма контроля усвоения знаний студентами**

*В.П. Семерной*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

Цель преподавания любой дисциплины – свободное владение материалом и применение полученных знаний и навыков по предмету учащимися и студентами. Контроль усвоения знаний студентами – необходимая и часто деликатная задача преподавателя. Наиболее простой способ контроля знаний – опрос на семинаре, коллоквиуме или контрольная работа. Две первых формы контроля, хотя и традиционны, но имеют большие недостатки, с одной стороны – субъективизм преподавателя как в отношении объема знаний, так и относительно личности студента, с другой – способность студента «говорить»: здесь и сосредоточенность его на материале по вопросу и способность гра-

мотно выражать свои мысли. Есть говоруны и молчуны, и преподаватель не всегда может долго слушать настаивание на ответ одного и ждать ответа от другого.

У автора имеется 30-летний опыт преподавания экологических дисциплин (экология животных, общая экология, гидробиология) и зоологии беспозвоночных. В учебном процессе были использованы различные традиционные и нетрадиционные (деловые игры) формы контроля знаний. В последние два года пришлось преподавать экологам «Учение о гидросфере». Дисциплина идет на первом курсе. Школьный запас географических опорных знаний по предмету у студентов так мал, что приходится много времени тратить на аннотации к терминам и понятиям. Учебников пока нет, конспектировать лекции большинство студентов еще не умеют, записывают часто не основной материал, а что понятней. Семинар обычно превращается в перебор отрывочных сведений по теме. Вынужденно приходится возвращаться к лекции, что-то повторять или пояснять.

В связи с этим было опробовано написание студентами тематического сочинения. После трех лекций по гидрологии озер и двух семинаров по закреплению знаний студентам было предложено на третьем семинаре написать сочинение о придуманном или знакомом озере с использованием полученных знаний из лекций и рекомендованной дополнительной литературы. Студенты должны были использовать конкретные знания по происхождению и питанию озер, их морфо-метрической характеристике, химическому составу воды, донным отложениям, водному и температурному балансам и развитию жизни в озерах.

Некоторые студенты писали об озерах, которые как-то знали, жили на них или отдыхали. Они их видели в определенной географической, ландшафтной обстановке, знали об их глубине, природном качестве воды, о берегах, рыбе и др. Рассказы таких студентов были лучшими, более связными, хотя и страдали в понимании истории озера, питания и расходах воды. Большинство же студентов придумывали озера. Они размещали их в Африке, Австралии, Китае, Америке, в Европе, Сибири, в горах Кавказа и даже на арктических островах. Плохо представляя историю и географию региона, многие студенты неправильно

указали на происхождение озер. Так, тектонические озера с глубиной до 1000 м оказались в нашем регионе, на Новой Земле, на склонах потухших вулканов на Алтае, в Австралии и т.д. Карстовые озера провального типа оказались в горах Кавказа, в Альпах хотя в качестве яркого примера здесь было бы уместно упоминание об озерах Марийской республики (цепь озер: Яльчик, Глухое, Мышинер, Конондер, Шутиер и др.). Интересно, что большинство студентов давали озерам большие глубины. Как выяснилось из разбора работ, это им понадобилось для более полного изложения морфологии котловины озера и донных отложений. В отношении качества воды озер правильно дали характеристики только те студенты, которые писали об озерах с болотным питанием и о горных со снежно-ледниковым питанием. Практически никто не написал правильно о химизме вод озер провального типа и на чем оно основано, хотя на этом акцентировалось внимание в лекции. В ряде работ студенты избегали описывать процессы в минерализованных водах и в донных отложениях.

Наиболее правильно студенты вычисляли площадь озер и объемы вод. Изрезанность береговой линии высчитывали вполне правильно, но избегали высокой изрезанности берега, вероятно, испугавшись примера с Валдайским озером или озером Селигер, поэтому все озера были округлой или вытянутой формы. Водный баланс озер рассчитывали довольно правильно, но совершенно недостаточно или неправильно рассчитывали тепловой баланс озер и, прежде всего, из-за незнания климатических характеристик региона, в которых размещались озера. Особенно удручающее впечатление осталось от грамматики и стиля изложения материала. Все сочинения в этом плане можно было оценить на 2 или 3. Глубоко убежден, что это страшнее, чем слабые знания по профильным предметам.

Каждое сочинение студентов пришлось комментировать, что-то исправлять, указывать на ошибки или пропущенные элементы обязательного знания. На это ушло много времени. Некоторые сочинения (рассказы) разбирали на следующем семинаре. В общем были оценки от 2 до 5 баллов.

Некоторые студенты восприняли написание тематического сочинения как игру и отнеслись к делу несерьезно и были

наказаны. Следующее сочинение по гидрологии рек было более трудным по объему материала и его содержанию. Надо сказать, что большинство студентов учли ошибки первого сочинения и отнеслись к делу гораздо серьезнее. Оценки за второе сочинение были значительно выше, и не было двоек. Но оценки студентов были одновременно и моими собственными. Через них я понял, где был более или менее обстоятельным в лекциях, на чем следовало остановиться подробнее, акцентировать внимание. Далеко недостаточные знания по геологии и географии не позволили студентам правильно представить региональную историю озер. Отсюда можно сделать вывод, что рекомендованное Стандартом «Учение о гидросфере» надо перенести с 1-го семестра на 4-5.

### **Проектно-исследовательская деятельность студентов как способ оптимизации исторического образования**

*Л.М. Архипова*

*Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского*

История - это всегда поиск образа, социального или феноменологического. Дуалистическая природа исторического познания точно выражена в словах В.О. Ключевского, обращенных к студентам: «...если вы из моего изложения при всех его пробелах вынесете хотя в общих очертаниях образ русского народа, как исторической личности, я буду считать достигнутой научную цель своего курса» (Ключевский В.О. Сочинения. М., 1956. Т.1. С. 41). Художественность, образность восприятия информации источников в единстве с аналитическим, логическим построением исторического текста (письменно или устно) создают особенную педагогическую ситуацию. Ее уникальность - в широких возможностях самоидентификации и самопознания историка. Однако для того, чтобы воспитательные и развивающие средства исторического знания могли реализоваться, необходимы оптимальные для этой цели дидактические формы и условия.

Проектно-исследовательский метод проведения занятий со студентами-историками с привлечением мультимедийных

средств обучения обладает целым рядом преимуществ по сравнению с другими проблемными методами. Он естественным образом социализирует источниковедческие знания студентов - придает им практический характер, направляет в русло профессиональной подготовки историков. Он реально децентрализует процесс образования, разрушает ставшую привычной иерархию отношений - преподаватель и студенты на время проектной работы сотрудничают как партнеры, заинтересованные в максимально полной творческой самоотдаче. Он обеспечивает лично-ориентированный подход к обучению. Он нацелен на формирование критического мышления - на постановку студентами познавательных проблем и вопросов, выработку алгоритма их решения, на поиск исторических фактов и их скептическое осмысление, на выявление причинно-следственных связей между событиями. Наконец, проектно-исследовательский метод заставляет студентов точно и лаконично излагать свои мысли, обращаясь не только к речевым средствам коммуникации, но и графическим, художественным, даже музыкальным. Естественно, что на этом пути они используют такие доступные компьютерные программы, как "Microsoft Excel", "Microsoft Power Point", "Microsoft Publisher". Важную роль в организации исследовательской деятельности студентов-историков играют сетевые ресурсы - они увеличивают объем и доступность информации, работа с ними сопровождается источниковедческим анализом сайтов.

В указанных преимуществах убеждает опыт проектно-исследовательской деятельности студентов 3 курса исторического факультета по теме "Россия в эпоху Александра III: время упущенных возможностей или реализация "Русской идеи"?". Основопологающему вопросу проекта - каковы критерии оценки результатов деятельности исторической личности - был придан заостренный, философский смысл - "Суд истории - суд Божий или человеческий?" Ему сопутствовали вспомогательные вопросы: может ли национальная идея быть в противоречии с социальным прогрессом; действительно ли каждый историк пишет свою историю; склонен ли русский консерватор к радикальным реформам. С учетом возникшего интереса студенты выбирали тему своего мини-проекта и объединялись в малые группы для

его разработки. Из 8 проблем, предложенных всему курсу для самостоятельного изучения, студентами были выбраны 5 ключевых, с их точки зрения: "Соответствовал ли облик Александра III народным представлениям о русском царе?", "Справедливо ли замечание о том, что Александр III повел государственный корабль иным курсом по сравнению с Александром II?", "Прослеживается ли в мероприятиях Александра III консервативная идеология К.Н. Леонтьева, К.П. Победоносцева, Н.Я. Данилевского, Л.А. Тихомирова?", "Александр III - миротворец поневоле?", "Был ли расцвет православия в условиях усиленной централизации российской культуры?".

На изучение темы по традиционной методике отводится 12 учебных часов, но проектная деятельность позволяет сократить затраты аудиторного времени. После проблемной лекции, на которой были вскрыты историографические и источниковедческие причины сохраняющейся дискуссионности различных аспектов темы, прошло два семинара и последнее занятие было посвящено подведению итогов. На семинар каждая мини-группа приносила письменно оформленный результат своей работы (1-2 страницы). В содержание отчета включался список проработанных источников; видение проблемы работы всего коллектива, своей группы, каждого участника; краткий перечень отобранного фактического материала; свои наблюдения, обобщения, вопросы.

Отбор источников, их внутренняя и внешняя критика, выдвижение гипотез и их проверка, обобщения и заключительные выводы, производимые студентами по мини-проектам, осуществлялись, таким образом, в режиме рефлексивно-личностной регуляции. Этому способствовало добровольное и осознанное распределение функций между участниками мини-проектов. Одним оказалась ближе роль "пчелок-оптимистов", собиравших информацию, другим - "трутней-скептиков", производивших ее отбор, третьим - "теоретиков" и т.д. Каждый находился в ситуации постоянного выбора: темы, своей роли в мини-проекте и в решении основополагающего вопроса, продолжения работы или остановки на достигнутом, между ответственностью перед сокурсниками и сугубо личными интересами и т.д. Главным же

был выбор тщательно взвешенного ответа на проектный вопрос, то есть научно обоснованного образа России, ее царя.

В проекте учитывался разный уровень подготовленности студентов к исследовательской работе. В качестве базового знания выступали сведения об исторических источниках, полученные на предшествовавших пропедевтических спецкурсах, в ходе источниковедения, а также практических занятий с документами по общим курсам отечественной и зарубежной истории. Тем не менее, у студентов был выбор - претендовать ли на "высшую квалификацию" и тогда подготовить презентацию результатов своего участия в проекте; ограничиться ли "средней квалификацией" и тогда, используя опорный конспект по одному из вопросов общей темы, изложить свою версию событий; наконец, удовлетвориться минимумом знаний и правильно ответить на 20 вопросов "хронологического диктанта" по истории России 1881-1894 гг.

Опыт показал, что работу каждого члена коллектива эффективнее оценивать в ходе каждого семинара в соответствии со следующими критериями:

- способность творчески осмыслить фактический материал, увидеть и осмыслить проблему, предложить и выбрать пути ее решения (отлично);
- все то же самое, но при отсутствии предложений о способах решения возникших вопросов (хорошо);
- качественное, достаточно полное овладение конкретным историческим материалом, но при отсутствии видения проблем и путей их решения (удовлетворительно);
- фрагментарные знания по теме (неудовлетворительно).

В ходе проекта отрабатывалась модель технологии критического мышления: вызов (извлечение уже известного и выяснение появившихся вопросов, потребность в новых знаниях); осмысление (ввод новой информации); размышление (над новой информацией).

Опыт проведения таких занятий свидетельствует о том, что проектный метод удачно сочетается со смыслом современного исторического знания - воссозданием условий социального

опыта личностей во всей чрезвычайной сложности. Сочетается он также с принципами "инструментальной педагогики" Дьюи, с требованием соблюдения равновесия между когнитивным и эмоциональным уровнями обучения.

## Сведения об авторах

**Аверина М.Н.**, зав. кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Агибова И.М.**, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета

**Албегова И.Ф.**, зав. кафедрой социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Архипова Л.М.**, профессор кафедры отечественной истории ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Афонин М.В.**, старший преподаватель кафедры социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Безгина Ю.А.**, ст. преподаватель кафедры химии и защиты растений Ставропольского государственного аграрного университета

**Беляева И.А.**, доцент кафедры теории и методики обучения черчению и ДПИ Смоленского государственного педагогического университета

**Ботязова О.А.**, доцент кафедры физиологии человека и животных ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Буданова Е.А.**, ст. преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Василевский А.И.**, декан факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Веблер В.-Д.**, директор Междисциплинарного Центра дидактики высшей школы университета г. Билефельда, ФРГ; исполнительный директор Междисциплинарного Центра преподавания и обучения в вузе (Ярославль)

**Власенко И.А.**, ассистент кафедры физики Ставропольского государственного аграрного университета

**Воробьев Е.Б.**, аспирант кафедры социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Гаибова В.Е.**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Добрякова О.И.**, доцент кафедры музеологии и краеведения ЯрГУ им. П.Г. Демидова

- Ерина С.И.**, доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Ефимова М.В.**, ст. преподаватель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Жахова И.Г.** ассистент кафедры теории и методики обучения черчению и ДПИ Смоленского государственного педагогического университета
- Иванова Е.О.**, зав. лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО
- Игнатенко Е.С.**, аспирант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Иродова И.А.**, зав. кафедрой теории и методики обучения физике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, исполнительный директор Междисциплинарного Центра преподавания и обучения в вузе (Ярославль)
- Кабанова-Климина Т.Б.**, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Кашапов М.М.**, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Киселева Т.Г.**, доцент кафедры дошкольного и начального образования ИРО ЯО
- Комарова И.П.**, доцент кафедры морфологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Комиссарова И.А.**, ст. преподаватель кафедры новейшей отечественной истории Ивановского государственного университета
- Кондакова Г.В.**, доцент кафедры ботаники и микробиологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Конева Е.В.**, доцент кафедры общей психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Котов А.Д.** профессор кафедры органической химии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Коточигова Е.В.**, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ИРО ЯО
- Крахоткин В.И.**, ст. преподаватель кафедры физики Ставропольского государственного аграрного университета

- Кувакин А.К.**, начальник информационного отдела ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Кучеряну М.Г.**, ст. преподаватель кафедры английского языка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Кучугурова Н.Д.**, профессор кафедры геометрии и методики преподавания математики Ставропольского государственного университета
- Кучукова Т.В.**, доцент художественно-графического факультета Смоленского государственного педагогического университета
- Лукьянова А.В.**, ст. преподаватель кафедры теории и методики обучения физике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Любая С.И.**, доцент кафедры физики Ставропольского государственного аграрного университета
- Мазаева Л.Н.**, доцент кафедры теории и методики обучения физике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Мамонтов С.И.**, начальник отдела научных исследований ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Маракеев О.А.**, ст. преподаватель кафедры ботаники и микробиологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Меньшикова Н.А.**, ст. преподаватель кафедры теории и методики обучения математике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
- Новиков М.В.**, проректор по НИР и международному сотрудничеству ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, профессор
- Орлов В.Ю.**, зав. кафедрой органической химии, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Петров Н.И.**, ст. преподаватель кафедры физики Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева (г. Москва)
- Руденко Л.Д.**, ассистент кафедры социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Русина Н.А.**, зав. кафедрой педагогики и психологии с курсом ФПК ЯГМА
- Рязанцев Н.П.**, декан исторического факультета ЯрГУ им. П.Г. Демидова
- Салова Ю.Г.**, зам. декана исторического факультета, доцент кафедры музеологии и краеведения ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Семерной В.П.**, профессор кафедры зоологии и экологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Серафимович И.В.**, доцент кафедры дошкольного и начального образования ИРО ЯО

**Скворцова Ю.В.**, аспирантка кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Скроботова Т.В.**, доцент кафедры физики Ставропольского государственного аграрного университета

**Смирнов А.А.**, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Соколова А.М.**, ассистент кафедры социальных технологий ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Стародубцева Г.П.**, зав. кафедрой физики Ставропольского государственного аграрного университета

**Страхова Н.В.**, ст. преподаватель кафедры музеологии и краеведения ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Тарханова И.Ю.**, ассистент кафедры социальной педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Трифонова С.А.**, доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Троханов Ю.П.**, проректор по учебной работе ЯГМА

**Филичева А.А.**, аспирантка кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Чернявская А.П.**, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Шеховцева Н.В.**, доцент кафедры ботаники и микробиологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Школьников А.В.**, доцент кафедры физики Ставропольского государственного аграрного университета

**Шустрова И.Ю.**, доцент кафедры музеологии и краеведения ЯрГУ им. П.Г. Демидова

**Щапов А.Н.**, доцент кафедры биологической и биоорганической химии ЯГМА

## **Autorenverzeichnis**

**M.V.Afonin**, Oberlehrer des Lehrstuhls für Sozialtechnologien (JSU)

**I.M.Agibova**, Dozentin des Lehrstuhls für Pädagogik und Psychologie der Hochschule (Universität Stawropol)

**I.F.Albegova**, Leiterin des Lehrstuhls für Sozialtechnologien (JSU).

**L.M. Archipowa**, Professor des Lehrstuhls für vaterländische Geschichte (JSPU)

**M.N.Averina**, Leiterin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Ausbildung in den philologischen Fächern (JSPU).

**I.A.Beljaeva**, Dozentin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik des Zeichnenunterrichts, Universität Smolensk

**J.A.Bezgina**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Chemie und Pflanzenschutz, FSBA HBA Agraruniversität Stawropol

**O.A.Botjazhova**, Dozentin des Lehrstuhls für Physiologie des Menschen und der Tiere (JSU).

**E.A.Budanova**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Ausbildung in den philologischen Fächern (JSPU)

**A.P.Chernjavsckaja**, Dozentin des Lehrstuhls für pädagogische Technologien (JSPU)

**O.I.Dobryakova**, Dozentin des Lehrstuhls für Museumskunde und Heimatforschung (JSU)

**M.V.Efimova**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Ausbildung in den philologischen Fächern (JSPU)

**S.I.Erina**, Dozentin des Lehrstuhls für soziale und politische Psychologie (JSU)

**A.A.Filitscheva**, Aspirantin des Lehrstuhls für soziale und politische Psychologie (JSU)

**V.E.Gaibova**, Aspirantin des Lehrstuhls für pädagogische Technologien (JSPU).

**E.S.Ignatenko**, Aspirant des Lehrstuhls für pädagogische Technologien (JSPU).

**I.A.Irodova** – Leiterin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Physikausbildung der Pädagogischen Universität, Geschäftsführerin des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen (Jaroslawl)

**E.O.Iwanowa**, Leiterin des Laboratoriums für Didaktik (Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik der Russischen Bildungsakademie)

**T.B.Kabanova-Klimina**, Dozentin des Lehrstuhls für Pädagogik und pädagogische Psychologie (JSU)

**M.M.Kashapov**, Professor des Lehrstuhls für Pädagogik und pädagogische Psychologie (JSU)

**T.G.Kisseleva**, Dozentin des Lehrstuhls für Vorschul- und Grundschulbildung des Instituts für Bildungsentwicklung, Gebiet Jaroslawl

**I.P.Komarova**, Dozentin des Lehrstuhls für Morphologie (JSU)

**I.A.Komissarova**, Lehrerin des Lehrstuhls für die neueste Geschichte Russlands (Staatliche Universität Iwanowo)

**G.V.Kondakova**, Dozentin des Lehrstuhls für Botanik und Mikrobiologie (JSU)

**E.V.Koneva**, Dozentin des Lehrstuhls für allgemeine Psychologie (JSU)

**E.V.Kotochigova**, Leiterin des Lehrstuhls für Vorschul- und Grundschulbildung, Institut für Entwicklung der Bildung, Gebiet Jaroslawl

**A.D.Kotow**, der Professor des Lehrstuhls für organische Chemie (JSU)

**V.I.Krahotkin**, Oberlehrer des Lehrstuhls für Physik (Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)

**M.G.Kucherjanu**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Englisch (JSPU).

**N.D.Kuchugurova**, Professor des Lehrstuhls für Geometrie und Methodik der Mathematikausbildung (Die Staatliche Universität Stawropol)

**T.V.Kuchukova**, Dozentin der künstlerisch- graphischen Fakultät (Die Universität Smolensk)

**A.K.Kuvakin** –Leiter der Informationsabteilung der Pädagogischen Universität

**S.I.Lubaja**, Dozentin des Lehrstuhls für Physik (Die Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)

**A.V.Luk'janova**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Physikausbildung (JSPU)

- S.I.Mamontow**, Leiter des Forschungssektors der Pädagogischen Universität;
- O.A.Marakaev**, Oberlehrer des Lehrstuhls für Botanik und Mikrobiologie (JSU)
- L.N.Mazaeva**, Dozentin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Physikausbildung (JSPU)
- N.A.Menschikova**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik der Mathematikausbildung (JSPU)
- M.V.Novikov**, Prorektor für Wissenschaft und internationale Zusammenarbeit der Pädagogischen Universität
- V.JU.Orlow**, Leiter des Lehrstuhls für organische Chemie (JSU)
- N.I.Petrow**, Oberlehrer des Lehrstuhls für Physik (Russische Chemisch -technologische Mendeleev-Universität, Moskau)
- N.P.Riazantsev**, Dekan der Fakultät für Geschichte (JSU)
- L.D.Rudenko**, Assistent des Lehrstuhls für Sozialtechnologien (JSU)
- N.A.Rusina**, Leiterin des Lehrstuhls für Pädagogik und Psychologie mit Veranstaltungen für Weiterbildung (JSMA)
- J.G.Salova**, Dozentin des Lehrstuhls für Museologie und Heimatforschung (JSU)
- V.P.Semernoi**, der Professor des Lehrstuhls für Zoologie und Ökologie, (JSU)
- I.V.Serafimovich**, Dozent des Lehrstuhls für Vorschul- und Grundschulbildung, des Instituts für Bildungsentwicklung, Gebiet Jaroslawl
- I.G.Shachova**, Assistentin des Lehrstuhls für Theorie und Methodik des Zeichnens und der angewandten Kunst (Die Staatliche Pädagogische Universität Smolensk)
- A.M.Sokolova**, Assistentin des Lehrstuhls für Sozialtechnologien (JSU)
- A.B. Schkolnikov**, Dozent des Lehrstuhls für Physik (Die Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)
- N.V.Schehovtseva**, Dozentin des Lehrstuhls für Botanik und Mikrobiologie (JSU)
- T.V.Skrobotova**, Dozentin des Lehrstuhls für Physik (Die Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)
- J.V.Skvortsova**, Aspirantin des Lehrstuhls für Pädagogik und pädagogische Psychologie (JSU)

- A.N.Shchapov**, Dozent des Lehrstuhls für biologische und bioorganische Chemie (JSMA)
- I.Ju.Shustrova**, Dozentin des Lehrstuhls für Museologie und Heimatforschung (JSU)
- A.A.Smírnov**, Dozent des Lehrstuhls für Pädagogik und pädagogische Psychologie (JSU).
- G.P.Starodubtseva**, Leiterin des Lehrstuhls für Physik (Die Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)
- N.V.Strahova**, Oberlehrerin des Lehrstuhls für Museologie und Heimatforschung (JSU)
- I.J.Tarhanova**, Assistentin des Lehrstuhls für Sozialpädagogik (JSPU)
- S.A.Trifonova**, Dozentin des Lehrstuhls für soziale und politische Psychologie (JSU).
- J.P.Trohanov**, Prorektor für Lehrarbeit (JSMA)
- A.I.Vasilevsky**, Dekan der Fakultät für russische Philologie und Kultur (JSPU)
- I.A.Vlasenko**, Assistent des Lehrstuhls für Physik (Die Staatliche Landwirtschaftliche Universität Stawropol)
- E.B.Vorobjev**, Assistent des Lehrstuhls für Sozialtechnologien (JSU).
- W.-D. Webler**, Geschäftsführer des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik, Universität Bielefeld, (BRD), der wissenschaftliche Leiter des Interdisziplinären Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen (Jaroslawl)

**Высшая школа на современном этапе:  
преподавание и обучение**

*Материалы Международной  
научно-методической конференции,  
посвященной пятилетнему юбилею  
российско-германского сотрудничества  
в области дидактики высшей школы*

Редактор — Л.К. Шереметьева

Компьютерная верстка — С.И. Мамонтов

Подписано в печать 30.09.2004. Формат 60x84/16.

Печать ризографическая.

Усл.печ.л. 15,2 п. л. Тираж 400 экз. Заказ № 620.

Издательство Ярославского государственного педагогического  
университета имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., д.108.

Издательство Ярославского государственного педагогического  
университета имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., д.44.