

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Междисциплинарный Центр
преподавания и обучения в вузе

**ВЫСШАЯ ШКОЛА
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И
ОБУЧЕНИЯ**

**Материалы международной научно-методической
интернет-конференции
Май-июнь 2012 год**

Ярославль
2012

УДК 378
ББК 74.58я431
В 937

Печатается по решению
редакционно-издательского сове-
та ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

В 937 Высшая школа на современном этапе: Проблемы пре-
подавания и обучения : материалы международной научно-
методической интернет-конференции (май-июнь 2012 год) / под
ред. И.А. Иродовой, А.П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – 219 с.
ISBN 978-5-87555-797-2

В сборник материалов включены наиболее актуальные статьи
преподавателей, докторантов и аспирантов вузов России, Украины,
Беларуси, Казахстана, Франции и Германии. Обсуждаются проблемы:
компетентность преподавателя и студентов высшей школы, управле-
ние качеством профессионального образования, организация самостоя-
тельной учебной деятельности студентов, использование информаци-
онных технологий и современных методов обучения в высшей школе.

УДК 378
ББК 74.58я431

ISBN 978-5-87555-797-2

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет
им. К.Д. Ушинского», 2012
© И.А. Иродова, А.П. Чернявская,
научная редакция, 2012

Содержание

Раздел 1. Компетентность преподавателя высшей школы.....	7
Веблер В.-Д. Почему необходимо самостоятельно организованное обучение?	7
Ракитина О.В. Закономерности формирования научно-исследовательской компетентности преподавателей высшей школы	11
Гурьянчик В.Н. Рекомендации по аттестации педагогических работников	17
Бугайчук Т.В., Янбых С.Л. Характеристика креативной компетентности преподавателя высшей школы . . .	22
Рицкова Т.И. Методические подходы к подготовке преподавателей высшей школы в области комплексного применения ИКТ в образовательном процессе.....	26
Есиргепова В.Ж. Этнографические материалы Ы.Алтынсарина – источник этнического познания казахов	30
Степанова Д.И. Фундаментальность преподаваемого.	35
Нагорная Н.В. Модель педагогической подготовки преподавателя психологии высшей школы.....	42
Раздел 2. Управление качеством вузовского образования.	48
Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г. Особенности организации повышения квалификации в вузе	48
Чернявская А.П. Критериально-ориентированное оценивание как основа оценки компетенций студентов	52
Зайниев Р.М. Сотрудничество образовательных учреждений - путь к повышению качества образования	58
Раздел 3. Развитие и оценка компетенций студентов	63
Иванова Е.О. Развитие личностных компетенций студентов	63

Иродова И.А. Развитие профессиональных компетенций бакалавра педагогического образования у студентов-физиков на занятиях спецкурса	71
Гавшин В.В., Кондратьева. Н.Е. Освоение технических графических дисциплин студентами дистанционной формы обучения	75
Шаин Е.Г. Компетентностный подход к социально-педагогической подготовке социальных работников...	78
Бондарева Т.О. Творческое сотрудничество как условие успешного личностного становления студента (на примере творческой деятельности И. Алтынсарина) ...	81
Разумова А.Б. Тенденции модернизации высшего образования, как определяющий фактор трансформации системы обучения в вузе	86
Россиина Н.С. Система практик и развитие компетенций студентов	92
Россиина Н.С. Пути повышения потенциала практической подготовки студентов	97
Горохова Ю.А. Основные информационно-компьютерные компетенции, необходимые современному экономисту	102
Горбачева З.В. Построение индивидуальной траектории обучения студентов техникума железнодорожного транспорта	107
Трубников Н.А., Степанова Д.И. Образование собственного мнения	111
Харавинина Л.Н. Проблема оценки профессиональных компетенций обучающихся по ФГОС СПО третьего поколения	118
Белкина В.В. Формирование демократической культуры личности будущего педагога в свете реализации требований стандартов ВПО нового поколения	123
Лукьянова А.В. К вопросу оценивания информационных компетенций студентов направления «Педагогическое образование»	127
Кузнецов Е.Г. Культура профессиональной экологической безопасности как важнейшая компетенция современного бакалавра-инженера транспорта	131

Тимошкина Н.А. Использование инновационных технологий в формировании коммуникативных компетенций менеджеров по работе с персоналом	135
Миротавская И.Н. Компетентностно ориентированный подход к преподаванию иностранных языков в неязыковом вузе	140
Гаибова В.Е. Развитие компетентностей студентов при переходе на балльно-рейтинговую систему оценивания	145
Раздел 4. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов	150
Бахичева М.В. Развитие общих компетенций в процессе самостоятельной работы студентов заочной формы обучения	150
Булах Н.В. Силлабус как средство организации самостоятельной деятельности студентов	155
Бурлакова Т.В., Кузнецова Е.В. Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов – будущих педагогов	159
Раздел 5. Использование информационных технологий в высшей школе	164
Концевая Г.М., Концевой М.П. Virtual learning environment в высшем языковом образовании	164
Столповский М.В. Использование информационных технологий для формирования гуманного отношения к детям-инвалидам у будущих социальных работников	169
Иродов М. И. Синергетика как методологическая основа управленческой деятельности в современном образовании	173
Кабанова Л. В. Компетентностная парадигма и дистанционные образовательные технологии	177
Иванов А.Ю. Использование системы Moodle в дистанционном обучении	180

Тесленко М.Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Этнопсихология» как один из этапов процесса формирования познавательной самостоятельности студентов университета	183
Раздел 6. Современные методы обучения в высшей школе: проблемы и перспективы развития	189
Мазилев В.А., Базиков М.В. Фундаментализация и модернизация высшего профессионального образования: некоторые проблемы и перспективы	189
Батина Е.В. Основные проблемы и приоритеты методической подготовки бакалавров педагогического образования	194
Мудров С.Н. Современные методы обучения в высшей школе: технология развития критического мышления через чтение и письмо	201
Бочкарева О.А. Диалог в педагогическом образовании высшей школы	206
Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии повышения квалификации преподавателей высшей школы	210
Осьмачко С.Г. Инновация и интерактивность в условиях современной образовательной деятельности	215

РАЗДЕЛ 1. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ПОЧЕМУ НЕОБХОДИМО САМОСТОЯТЕЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ?

Веблер В.-Д.,
доктор философии, директор,
Институт исследования науки и образования,
г. Билефельд, Германия

Большинство из нас научилось быть обучаемыми, но не научилось учиться. В этом состоит трагедия обучения. Есть непосредственные, но также и долгосрочные причины того, почему это нужно называть трагедией.

1. Люди, которые при обучении берут на себя инициативу (проактивные обучающиеся) учатся больше и лучше чем те, кто сидит у ног преподавателей и ждет, когда его будут учить (реактивные обучающиеся). Они входят в процесс обучения более целенаправленно и более мотивировано. Они также лучше сохраняют выученное в памяти и используют и в теории, и на практике то, чем они занимаются лучше и дольше, чем реактивные обучающиеся.

2. Самостоятельно организованное (самоуправляемое) обучение лучше соответствует естественному процессу человеческого развития. Новорожденные дети полностью зависимы. Нам нужны родители, которые защищают нас, кормят, носят и принимают за нас решения. Чем взрослее мы становимся, тем сильнее становится стремление стать независимым: сначала от родительского контроля, позднее от контроля преподавателей и других взрослых. Существенный аспект созревания состоит в том, чтобы все больше брать на себя ответственность за нашу жизнь - чтобы становиться все более самостоятельными.

3. Многие из новых разработок в образовании и обуче-

© Веблер В.-Д., 2012

нии (новые учебные планы, открытые занятия, учебные центры, свободное обучение, исследовательское, поисковое обучение и т.д.) базируются на ответственности обучающихся и их способности брать на себя инициативу. Тот, кто не научился такому обучению, в этих формах работы испытывает страх, фрустрацию и часто также терпит неудачу - так же, как и участвующие преподаватели. Сейчас это распространенная проблема.

Но есть также долгосрочная причина трагедии, если человек не научился учиться независимо - вероятно, самая важная: Альвин Тоффлер называл это «шоком будущего».

Мы сталкиваемся с миром, в котором единственным стабильным признаком являются быстрые изменения. Это имеет радикальные последствия для образования и воспитания:

1. Нет смысла сегодня определять цель воспитания и образования как «передачу знаний». Если период полураспада знания достиг 10 лет в 1975 г., (сейчас - 5 лет), то половина тех знаний, которые человек приобрел к 20 годам, устареет тогда, когда ему исполнится 30 лет. Следовательно, основной целью образования и воспитания должно стать приобретение техники обучения с тем, чтобы иметь возможность учиться всю жизнь.

2. Кроме того, мы должны изменить наше понимание обучения. Оно не обязательно зависит от «преподавания» или «занятий». Мы должны научиться осознанно учиться в повседневной жизни, во всех видах нашей деятельности. Учение - это часть повседневной жизни. Мы должны открывать жизненный опыт как учебный опыт. Учреждения в нашем окружении становятся источниками обучения так же, как и каждый человек, с которым мы общаемся. Учение означает: использовать каждый источник для нашего личного развития - в учебных учреждениях и за их стенами.

3. Третье следствие состоит в том, что учение больше не привязано к «молодости». Предыдущие поколения в молодости часто выучивали почти все необходимое на всю оставшуюся жизнь («учение про запас»). Но уже давно учеба стала пожизненным процессом. Раннее обучение - в молодости - будет направлено на технику обучения; учение после школьных лет будет фокусироваться на знании, технике, понимании, позициях и

ценностях, которые необходимы для достойной жизни в быстро меняющемся мире.

Подводя итоги: самоуправляемое обучение – это выживание. Выживание индивидуума и человеческой расы в целом. Мы не говорим здесь о чем-то прекрасном и удобном. Мы говорим о фундаментальной человеческой способности – самоуправляемом обучении - как предпосылке для жизни в современном мире.

Что значит самоуправляемое обучение?

В самом широком значении самоуправляемое обучение описывает процесс, в котором обучающиеся без помощи или с помощью других берут на себя инициативу, диагностируют свои учебные потребности, формулируют цели обучения, находят человеческие и материальные ресурсы для обучения, выбирают и применяют соответствующие стратегии обучения и оценивают результат обучения. В литературе можно встретить и другие названия этого процесса: самостоятельно планируемое обучение, метод вопросов, независимое обучение, самообразование, самостоятельное изучение, само-преподавание, самоинформация и автономное обучение. Большинство названий невольно внушает мысль об изолированном обучении, в то время как самоуправляемое обучение, как правило, происходит в контакте с различными помощниками, такими, как преподаватели, тьюторы, наставники, сопровождающие и равные.

Значение самоуправляемого учения становится отчетливее в сравнении с некоторыми противоположными понятиями. Само по себе существование таких понятий как педагогика и андрагогика (преподавание детям и помощь взрослым учиться) указывает на то, что существуют два набора предположений об обучении, которые используются выборочно. Речь идет о подходах, которые не применяют автоматически только по отношению к той или другой группе.

Многие из современных реформ восходят к тому, что андрагогические подходы и приемы начинают применяться по отношению к более молодым обучающимся. Обучение под управлением преподавателя (преподавание, сфокусированное на преподавателе или традиционная педагогика) исходит из того, что обучающийся, в конечном счете, является зависимой личностью

и что на преподавателе лежит ответственность решать, что и как нужно преподавать обучающемуся. Самоуправляемое обучение, напротив, исходит из того, что существенной составной частью созревания человека является способность и потребность управлять самим собой, и что эту способность нужно развивать и поддерживать как можно скорее.

Обучение под управлением преподавателя предполагает, что опыт обучающегося имеет меньшую ценность, чем опыт преподавателя, автора учебника и автора учебных материалов. Преподаватель несет ответственность за то, чтобы это источники были переданы обучающемуся. Самоуправляемое обучение, напротив, предполагает, что опыт обучающегося становится все более богатым источником обучения, который должен использоваться одновременно и аналогично опыту других.

Обучение, сфокусированное на преподавателе, предполагает, что все учащиеся того или иного возраста или находящиеся на одной и той же ступени зрелости готовы изучать одни и те же вещи. Самоуправляемое обучение предполагает, что обучающиеся готовы учить все то, что помогает им справиться с соответствующими задачами в жизни или решить их проблемы. Но тем самым у каждого индивидуума возникает своя готовность и свои учебные потребности.

Обучение, сфокусированное на преподавателе, предполагает, что у учеников и студентов есть относящаяся к предмету учебная ориентация (они понимают учение как накопление знания), и что поэтому опыт обучающихся должен организовываться вокруг определенных знаний. Самоуправляемое обучение предполагает, что такая ориентация - это результат школьных занятий; естественная ориентация учеников ориентирована на задачи или проблемы. Поэтому обучение должно быть ориентировано на задачи или организовано путем решения проблем.

Обучение, сфокусированное на преподавателе, предполагает, что ученики и студенты мотивированы учиться ради внешнего вознаграждения (академический успех на экзаменах и т. д.) и чтобы избежать наказания. Самоуправляемое обучение, напротив, предполагает, что обучающиеся мотивированы благодаря внутренним стимулам, таким, как потребность в признании (особенно в признании самого себя), желание роста, удовлетво-

рение от выполненной работы, желание знать что-то очень специфическое и любопытство.

При рассмотрении этих различий становится виднее, что оба эти подхода не принадлежат к взаимоисключающим мирам. В зависимости от ситуации может происходить смена этих подходов, так как имеется достаточное количество ситуаций, в которых можно последовательно применять оба подхода.

Но есть смысл осознавать их различия, их преимущества и недостатки.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О. В. Ракитина,

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный

педагогический университет

им. К. Д. Ушинского»

(Доклад подготовлен по проекту № 2.2.2.4/5273 “Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе” аналитической ведомственной целевой программы “Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы)”)

Важнейшим условием качественной подготовки студентов и аспирантов является научно-исследовательская компетентность обучающихся их преподавателей. Научно-исследовательская работа (НИР) является видом профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, и определение компетенций в этой области является одной из приоритетных задач.

Проект «Компетентностный подход в подготовке научных кадров в высшей школе», реализованный на базе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского в период с 2009 по 2011 годы, позволил решить эту и другие задачи, а именно: определить виды и содер-

жание компетенций в области научно-исследовательской деятельности; разработать модель поэтапного и последовательного формирования НИК субъекта в системе вузовского и послевузовского образования; разработать критерии и определить релевантные объективные показатели качества НИР; выявить условия и закономерности формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся и преподавателей педвуза; разработать методическое обеспечение научно-исследовательской деятельности; сформулировать рекомендации по повышению компетентности в области НИР обучающихся и преподавателей педагогического вуза в условиях уровневой системы высшего образования [3] [4].

Виды и содержание научно-исследовательских компетенций (НИК) были определены, исходя из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова [6], в соответствии с функциональными блоками системы деятельности, а именно: личностно-мотивационные компетенции, компетенции целеобразования, компетенции в области программы деятельности, информационные компетенции, компетенции в области принятия решений, компетенции в области контроля и коррекции результатов деятельности [3].

По В.Д.Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств...» [5, с 15-16]. Компетентность относится к субъекту деятельности. Это результат овладения соответствующей компетенцией, приобретение личности, благодаря которому человек может успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание профессиональной деятельности.

Мониторинг качества НИР и развития НИК преподавателей высшей школы [2], как один из этапов исследования, осуществлялся на выборке преподавателей ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. Выборка участников исследования (n=59) может быть охарактеризована в двух основных аспектах. С позиции должностных характеристик ее составили 13 профессоров, 27 доцентов, 13 старших преподавателей, 6 ассистентов. С позиции ученых степеней – 13 докторов наук, 37 кандидатов наук, 9 преподавателей, не имеющих ученую степень.

Исследование показало, что преподаватели вуза характеризуются в целом высоким уровнем развития НИК (77,52%-82,8%). Это позволяет утверждать, что профессорско-преподавательский состав вуза обладает достаточным потенциалом для осуществления качественного руководства НИР студентов и аспирантов [1].

Результаты осуществленного нами исследования могут быть обобщены в виде психолого-педагогических закономерностей и зависимостей развития НИК. Были выявлены следующие **общие** (существенные, имеющие одностипный характер изменений, проявляющиеся на всех уровнях образования и профессиональной научно-преподавательской деятельности) закономерности формирования НИК:

1. На каждом этапе образования и профессиональной деятельности формирование научно-исследовательской компетентности осуществляется как за счет развития компетенций *инвариантного* характера (проявляющихся на всех ступенях образования и преподавательской работы), так и за счет приращения *специализированных* компетенций, впервые появляющихся на определенном этапе. Эти компетенции находятся в неразрывном единстве и интеграции. Компетенции, формирующиеся на предыдущем этапе и входящие в зону актуального развития субъекта научно-исследовательской деятельности, становятся необходимым условием последующего формирования НИК.

2. Развитие НИК *гетерохронно*, имеет внутрисистемный характер и проявляется в неодновременной закладке и несовпадении по времени фаз развития отдельных функциональных блоков научно-исследовательских компетенций. На каждом этапе профессионализации в научно-исследовательской деятельности различные блоки компетенций имеют преимущественное развитие. Основной проблемой в этой связи является более медленный темп формирования *мотивационной компоненты* в структуре научной компетентности специалиста. А между тем, именно мотивационная составляющая является важнейшей характеристикой компетентности.

3. Развитие НИК имеет *кумулятивный* характер, который проявляется в том, что компетенции сначала формируются достаточно обособленно, в дальнейшем интегрируются в систему с

большим количеством связей.

Частные (однотипные изменения в НИК, проявляющиеся только в научно-преподавательской деятельности) закономерности формирования НИК преподавателей вуза:

1. Развитие системы НИК осуществляется не поступательно (относительно ступеней образования, предшествующих профессиональной деятельности), а как бы складывается «зано-во», перестраиваясь на начальном этапе научно-педагогической деятельности.

2. Высокой степени интегрированности структура НИК достигает только у преподавателей, имеющих ученую степень, т.е. тех, в личном опыте которых имеется самостоятельная деятельность по выполнению НИР, предъявляющей к ее субъекту достаточно высокие требования.

3. Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателя в большей степени определяется системой его профессионального образования и самообразования, и лишь в незначительной степени это развитие определяется социально-демографическими характеристиками субъекта.

4. Наиболее существенными объективными характеристиками, отражающими компетентность преподавателей в области НИР, являются общее количество публикаций, количество научных статей, монографий, а также наличие собственных научных проектов (выигранных грантов, конкурсов и т.п.).

5. Уровень развития НИК преподавателей, имеющих ученую степень, выше, чем у тех, кто степени не имеет.

6. Ученая степень преподавателя имеет существенно большее значение для развития НИК, нежели должность, которую он занимает.

7. Преподаватели-мужчины склонны оценивать свой уровень кругозора и эрудиции в предметной области исследований существенно выше, чем женщины-преподаватели.

8. Преподаватели-женщины отмечают большую степень самостоятельности в отслеживании личностных изменений и коррекции собственной профессиональной и научной позиции.

9. С возрастом преподавателя повышается его компетентность в области целеобразования научной деятельности.

10. Уровень развития компетенций в области самокон-

троля повышается с возрастом и со стажем работы в качестве преподавателя.

На *первичном этапе* научно-преподавательской деятельности проявляется *специфическая* закономерность существенного снижения с возрастом научно-исследовательской компетентности у преподавателей, не имеющих ученой степени.

Специфические закономерности развития НИК на этапе научно-преподавательской деятельности в *качестве кандидата наук/старшего преподавателя/доцента*:

1. Должность старшего преподавателя является наименее перспективной для развития НИК. Длительный опыт работы в должности старшего преподавателя негативно сказывается на уровне научно-исследовательской компетентности.

2. Для доцентов характерна тенденция с увеличением возраста принимать решения не самостоятельно, а по согласованию с более опытными преподавателями или руководителями.

Специфические закономерности развития НИК на этапе научно-преподавательской деятельности в качестве *доктора наук/профессора*:

1. Работа над кандидатской диссертацией создает гораздо менее благоприятные условия для интенсивного развития НИК, по сравнению с работой над докторской диссертацией. Именно работа над докторской диссертацией, требующая принципиально иного подхода к подготовке и реализации научно-исследовательской деятельности, создает наиболее благоприятные условия для развития НИК.

2. Продолжительность работы в качестве доктора наук наилучшим образом способствует самоконтролю и оценке научной деятельности.

3. Продолжительность работы на должности профессора в наибольшей степени способствует повышению общей научно-исследовательской компетентности профессионала, способствует большей сформированности структуры НИК с высокой интеграцией ее компонентов, за исключением личностно-мотивационных компетенций, которые обособлены от основной структуры.

Опыт работы над проектом обозначает необходимость разработки комплексной системы оценки научно-

исследовательской компетентности профессионала, качества и эффективности его научно-исследовательской деятельности, а также разработки системы методов формирования НИК не только для обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, но и для различных категорий преподавателей вуза.

Библиографический список

1. Ансимова, Н. П., Ракитина, О. В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 137-142.

2.Новиков, М. В., Ракитина, О. В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 143-150.

3.Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст]. / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В.Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. - 211 с.

4.Ракитина, О. В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций : монография [Текст]. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. - 212 с.

5.Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст]. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15-21.

6.Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст]. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М. : Логос, 2007. – 192 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В.Н. Гурьянчик,

кандидат исторических наук, доцент

Военный учебно-научный центр

Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия

им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

(филиал, г. Ярославль)

Происходящие в государственной и общественной жизни страны изменения, которые затронули и сферу образования, создают реальные предпосылки для разработки сопоставимых критериев и методологий оценки деятельности педагогов.

Опыт отечественных и зарубежных учебных заведений свидетельствует о том, что их успех во многом обуславливается созданием собственных систем менеджмента качества, в которых оценка деятельности учителей является одной из подсистем. Однако недостаточное научно-методическое обеспечение процесса моделирования данных систем часто приводит к формализму, применению нецелесообразных, с управленческой и педагогической точек зрения, методов и способов, к неудачному копированию известных образцов либо вообще к отказу от подобной деятельности.

Оценка кадров представляет собой важный инструмент мотивации персонала к совершенствованию своей деятельности. Следовательно, необходимо разработать подход к оценке деятельности учителей школ, совершенствованию нормативной базы аттестации кадров. Необходимо внедрить в практику в качестве основной формы контроля качества жесткие процедуры назначения педагогов на должность. При этом оценка должна производиться по трем направлениям:

- 1) организационно-методическим аспектам проведения занятий;
- 2) уровню развития коммуникативной культуры;
- 3) наличию профессионально значимых черт личности,

© В.Н. Гурьянчик, 2012

обеспечивающих эффективность поведенческой стороны деятельности педагога и его взаимоотношений с учениками.

Общая структура оценочного акта должна включать в себя:

- 1) цели оценки;
- 2) содержание оценки: основания, критерии и показатели, процедура оценки;
- 3) субъекты – объекты оценки;
- 4) методы оценки;
- 5) результаты оценки: формы и методы представления, принятия решений, хранения информации.

Оценка деятельности учителей должна рассматриваться как важнейшая составная часть обеспечения качества учебного процесса и важнейшей функцией руководителя. Эффективность соответствующей оценки должна обеспечиваться наличием ясных, конкретных критериев и системы консультирования относительно исполнения поручаемых функций. Оценка деятельности педагогического состава, осуществляемая систематически, способствует улучшению морального климата в учительской среде и формированию сильного и эффективно действующего управляющего органа.

Образовательное учреждение должно иметь пакет официальных документов, содержащих конкретную информацию об оценке деятельности учителей: как часто и кем она осуществляется, в какой форме представляется, кто может ее использовать и как это происходит, какие сведения помещаются в личный файл педагога.

Цели оценки должны быть многоаспектными:

- 1) определение возможностей повышения в должности;
- 2) установление нового уровня заработной платы или надбавок;
- 3) диагностика педагогических качеств и направлений, в которых конкретному педагогу необходимо повысить квалификацию;
- 4) получение необходимой информации о том, какие предметы и каких педагогов предпочитают ученики;
- 5) выявление степени удовлетворенности учеников (родителей) своей школой.

Одной из основных целей должно являться обеспечение учителей определенным инструментом измерения уровня их профессиональных функций с тем, чтобы они могли совершенствовать свою деятельность. Поскольку важнейшие образовательные функции большинства школ включают в себя обучение, воспитание, участие в общественной деятельности, то оценке подлежат, как правило, учебная, методическая и воспитательная составляющие деятельности педагогов. Руководство школы должно заранее определить, какие виды деятельности будут подлежать оценке, и включить их в пакет официальных предписаний.

Целесообразно оговорить, что деятельность учителя может оцениваться только по тем ее видам, которые содержатся в официальном предписании. Сферы деятельности, подлежащие оценке, обычно перечисляются в ряде официальных документов, таких как уставы, положения, инструкции. Их списки для разных педагогов могут быть различными. При этом следует отметить разнородность сфер деятельности, результатов, количественных и качественных характеристик, включаемых в указанные документы.

Согласно профессиональным стандартам, хорошего учителя должны отличать умение общаться с классом, четкость и ясность речи, хороший стиль изложения, умение стимулировать познавательные способности учеников. При этом чтобы считаться квалифицированным специалистом, он должен: хорошо знать свой предмет; уметь ясно и доступно излагать его содержание и использовать в учебном процессе современные технические средства обучения; связывать излагаемый материал с конкретными примерами из практики; уметь в нужное время задавать вопросы, которые заставили бы учащихся с разных сторон подойти к рассмотрению обсуждаемой темы; уметь внимательно слушать; обладать чувством юмора, что помогает налаживанию контактов с учащимися; быть энтузиастом своего дела (энтузиазм педагога передается учащимся); обладать творческим складом ума (чем больше педагог стремится узнать о своем предмете, тем больше вероятность возникновения и осуществления на практике новых идей); уметь вовремя похвалить и ободрить учащихся; быть объективным при подведении итогов;

не стесняться советоваться с более опытными педагогами; проявлять терпение и всегда помнить, что нет двух одинаковых учеников, поэтому необходимо знать индивидуальные особенности каждого из них, объяснять материал, если это понадобится, несколько раз.

В ходе оценки учебной деятельности в первую очередь необходимо обращать внимание на следующие показатели:

- степень овладения предметом;
- качество организации уроков;
- соответствие программы дисциплины целям и задачам обучения;
- применяемые методы обучения;
- средства и методы оценки знаний;
- умение применять наиболее целесообразную методику в обучении специальных предметов и уроков;
- успеваемость учеников по результатам экзаменов и контрольных работ;
- участие в общешкольных мероприятиях по совершенствованию учебного процесса.

Оценка воспитательной работы включает в себя участие в воспитательных мероприятиях школы, методическое обеспечение воспитательной работы, личная примерность, умение ставить и реализовывать воспитательные цели урока.

Процедура оценки должна зависеть от требований, существующих в конкретной школе, и разрабатываться ее директором вместе с подчиненным персоналом. Они же решают вопрос о том, какие процедуры оценки будут выражены количественными величинами, а какие – качественными.

Оценка деятельности педагога может осуществляться на основе изучения мнения учеников, коллег и администрации. Ученики, особенно старших классов, могут достаточно верно судить о коммуникативных навыках учителя, степени ценности учебного материала и общей эффективности его деятельности. Коллеги – о степени ценности и соответствии текущим требованиям содержания программы предмета, об уровне обученности учащихся, применяемых методах оценки знаний и т.д. Участие администрации должно подчеркивать важность и необходимость

совершенствования учебного процесса и снижать вероятность разногласий по поводу интерпретации данных оценки. Должны существовать и другие источники информации (данные отчетов учителей, сведения о повышении ими квалификации, мнения выпускников и т.д.). Все это позволяет компенсировать недостатки и неточности одного источника достоинствами других.

В школе должны существовать следующие системы оценки и определения рейтинга деятельности учителей:

1) субъективное мнение директора о вкладе педагога в решение стоящих перед школой задач, основанное на результатах его деятельности в целом, без обязательного выделения видов деятельности (учебная, методическая, воспитательная), без учета конкретного процента времени на каждую из них и детализированной оценки результатов;

2) оценка каждого из компонентов деятельности педагога;

3) взвешенная оценка каждого компонента деятельности пропорционально затраченным усилиям;

4) взвешенная оценка каждого компонента деятельности пропорционально ее важности для школы;

5) оценка, использующая систему баллов;

6) оценки, выведенные бывшими учащимися (выпускниками);

7) анкетирование учеников.

Полученные данные должны учитываться школьной администрацией при решении кадровых вопросов, а учителям предоставлять возможность увидеть слабые стороны своей деятельности, принять соответствующие меры, а также более четко осмыслить все положительные и отрицательные последствия используемых педагогических приемов, методов проверки и оценки знаний, выбора учебно-методической литературы, построения учебного курса и составления расписания уроков. Кроме того, необходимо закрепить в уставах и инструкциях, регулирующих деятельность педагогов, ведение официального оценочного файла (портфеля документов) на каждого из них. Доступ к нему должны иметь только учитель, на которого он заведен, и администрация, которая принимает оценочные решения. Файл (портфель документов) должен содержать информацию, которая

может использоваться в оценочном процессе, а также официальные годовые оценки, подготовленные администрацией школы.

Преподаватель должен иметь право оспорить любой пункт файла. Анонимные материалы, за исключением систематических опросов учеников и заключений комиссий, не должны заноситься в документ.

В заключении следует отметить, что, конечно, одинаковый, с устоявшейся шкалой ценностей подход ко всем учителям неверен и приводит к ограниченной трактовке возможностей педагога. Система оценки должна предусматривать учет индивидуальностей каждого педагога.

ХАРАКТЕРИСТИКА КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.В. Бугайчук,

канд. психол. наук,

С.Л. Янбых

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Инновационное обновление отечественных вузов во многом связано с содержанием образования: использование в преподавании новых научных концепций, потенциала реальной научно-производственной сферы, расширение лингвистической подготовки будущего специалиста, практико-ориентированный и личностно-развивающий характер обучения. Реализация стратегии и тактики нововведений возможна только на основе инновационной деятельности, главным субъектом которой в вузе является преподаватель.

Мы видим в качестве первоочередной цели подготовку компетентного преподавателя, развитие его профессиональной компетентности. Важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя высшей школы является креативная компетентность, так как креативная компетентность преподавателя обеспечивает эффективную научно-исследовательскую ра-

боту, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения студентов.

Анализ подходов к определению креативности выявил, что некоторые ученые понимают ее как специфическую способность, обусловленную наличием и сочетанием различных личностных качеств (Матюшкин А.М., 1989;

Митина Л.М., 2008; Смирнов А.А., 1995); общую способность по преобразованию прежнего опыта (Дружинин В.Н., 2001; Ломов Б.Ф., Карпов А.В., 2004; Пономарев Я.А., 1976); интегральное качество личности, объединяющее когнитивную и личностную сферы (Богоявленская Д.Б., 2002; Дружинин В.Н., 2001; Карпов А.В., 2004; Кашапов М.М., 2006; Шадриков В.Д., 1982); специфическую форму психической активности, сложное и многомерное явление, обладающее собственной структурой (Барышева Т.А., 2006; Торренс Е.Р., 1966). Также креативность отождествляется с максимальным уровнем развития умственных (интеллектуальных) способностей (Дьяченко О.М., 1996; Пиаже Ж., Поддьяков Н.Н., Тихомиров О.К., 2002; Холодная М.А., 2002).

С точки зрения Ф.В. Шарипова, понятие «креативность» означает уровень творческой одаренности, способности к творчеству, относительно устойчивую характеристику личности. Для разведения этого понятия с термином «творчество» целесообразно пользоваться двумя характеристиками: субъективно обусловливающей для обозначения креативности и процессуально-результативной для обозначения творчества. Иными словами, креативность относится к качеству личности, а творчество – к процессу, в котором проявляется креативность [3].

В связи с тем, что креативность в большинстве случаев находит свою практическую реализацию в определенной области деятельности, то современные исследования характеризуются признанием необходимости рассмотрения креативности в контексте педагогической деятельности. Отметим, что при исследовании проблемы творческих способностей в связи с задачами высшей школы выделяются следующие свойства, присущие творческой личности: интерес к сложному и неясному; склон-

ность задаваться вопросами; чувство ответственности за развитие науки; спонтанная любознательность; способность проводить свободное время занимаясь решением одной и той же проблемы; высокая степень научной одаренности.

Анализируя креативные способности, отечественные ученые отмечают высокую роль интуиции в научном творчестве, понимаемую как результат большой умственной работы, позволяющей сократить путь познания на основе быстрого логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез, способности видеть проблему, ее фон, устанавливать связи с другими проблемами, формулировать гипотезы, находить критерии измерения изучаемых явлений, описывать и синтезировать научные факты, находить им место в теории.

Традиционно креативность рассматривают в структуре педагогического мышления, так как творчество необходимо педагогу как для решения оперативных педагогических задач, связанных с возникновением непредвиденных ситуаций и обстоятельств, так и для выполнения конструктивно-проективных действий. Многие ученые отмечают творческий характер педагогической деятельности и педагогического мышления (Вилькеев Д.В., 1992; Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Корнеева Е.Н., Корнилова Ю.К., Коточигова Е.В., 2004; Орлов А.А., 2006; Ракитская О.Н., 2007; Сластенин В.А., 1977 и др.).

Наиболее интересными взглядами на сущность и структуру педагогического мышления, по нашему мнению, являются взгляды М.М. Кашапова. Согласно подходу М.М. Кашапова, существуют ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления. В соответствии с содержанием ведущих форм профессионализации учителей можно выделить основные критерии сформированности педагогического мышления: профессиональная эффективность, профессиональная результативность, профессиональная продуктивность и, высший уровень – профессиональная зрелость.

Профессиональная зрелость свидетельствует о возможности учителя адекватно познавать и оптимально разрешать педагогические проблемные ситуации. Оптимальность педагогического решения включает в себя правильность, экономичность,

оперативность, креативность. Креативность понимается как творческие возможности (способности) педагога, которые проявляются в мышлении. Таким образом, креативность наиболее ярко проявляется лишь на «высоких» уровнях становления педагогического мышления. В наибольшей степени творчество присутствует при функционировании педагогического профессионального мышления на надситуативном уровне. У ситуативно мыслящих учителей творчество практически отсутствует [1].

Таким образом, центральной характеристикой педагогического мышления является его творческий характер, что обусловлено спецификой педагогической деятельности. Основными механизмами педагогического мышления являются анализ педагогической ситуации; механизм профессиональной идентификации; механизм перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный и механизм творческой рефлексии.

Что же понимается под креативной компетентностью преподавателя?

Вслед за О.В. Соловьевой и Л.А. Халиловой, мы считаем, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. В структуре креативной компетентности личности (в том числе преподавателя) традиционно выделяют следующие качества: способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, предвидению и др.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмпатии (эмпатийность); проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; склонность к риску, стремление к свободе [2].

Развитию креативной компетентности преподавателей высшей школы в рамках курсов повышения квалификации способствует поиск нестандартных приемов решения конкретных

задач и аргументов для доказательства своей точки зрения; развитие критического мышления; создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от преподавателей принятия творческих решений; использование активных методов обучения, например, применение проблемного метода обучения; рефлексия деятельности преподавателя.

Таким образом, развитие креативной компетентности и творческой индивидуальности педагога способствуют повышению его профессиональной компетентности и профессионализма в целом.

Библиографический список

1. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: Монография. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 688 с.
2. Соловьева О.В., Халилова Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 2.05.2012).
3. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высш. образование сегодня. - 2010. - № 1. - С. 11 – 12.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Рицкова Т. И.

Академия МУБиНТ, Ярославль

Методические подходы к подготовке преподавателей высшей школы в области комплексного применения ИКТ в образовательном процессе. В современной высшей школе представление преподавателей о том, как «по-новому» учить студентов в связи с глубокими технологическими преобразованиями

© Рицкова Т. И., 2012

существенно изменилось. Этому способствует не только общая мировая практика в использовании технологий электронного обучения, которые повсеместно проникают в сферу высшего образования, но и те мероприятия, которые проводятся в вузе для инициации продвижения этих технологий в учебный процесс. К таким мероприятиям, в первую очередь, нужно отнести системную и комплексную подготовку преподавателей по корпоративным программам обучения для поддержки учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза.

В Академии МУБиНТ информационное обеспечение учебного процесса составляют:

- Электронная библиотека – центр свободного доступа к информационным ресурсам (режим доступа: <http://portal.mubint.ru/LIBRARY/Pages/default.aspx>) о возможность объединения ресурсов и создания межвузовских библиотечных фондов, библиотечные веб-сервисы о свободный доступ к электронному каталогу и поисковым средствам, авторизованный - к полнотекстовым документам LMS-система вуза Adobe Connect Pro (режим доступа: <http://connect.mubint.ru/>) – интегрированная образовательная среда для организации и осуществления образовательного процесса в технологиях e-learning

- Портал студентов (режим доступа: <http://portal.mubint.ru/>) – средство интеграции образовательных ресурсов вуза, средство общения студентов и преподавателей в процессе обучения Видео-телеконференции с прямым и обратным каналами (модуль LMS-системы Adobe Connect Pro Meeting) для организации видео-консультаций, вебинаров, защиты дипломных работ, проведения он-лайн проектов и пр.2

Современному преподавателю уже недостаточно традиционных педагогических методик, он должен учитывать социальные особенности сотрудничества на современном этапе развития ИКТ. Преподаватель призван адаптировать новые образовательные технологии в свою методическую деятельность, эффективно и органично встраивать в процесс обучения составляющие информационно-коммуникационных технологий, в первую очередь используя возможности и инструментарий ИОС-вуза и расширяя «поле» своей педагогической деятельности в облаке Интернет. Например, технологии видео-конференций и

такие формы учебных мероприятий как вебинары, технологии веб 2.0 и веб 3.0, которые сохраняя индивидуалистический подход (когда вклад каждого участника образовательного процесса важен и заметен), дают все инструменты и механизмы для сотрудничества в части реализации совместных веб-проектов (междисциплинарных / географически распределенных / публичных) от идеи до готового электронного продукта.

Для того, чтобы преподаватель успешно осуществлял учебный процесс, опираясь на весь спектр возможностей ИКТ, в Академии МУБиНТ (начиная с 2003 года) реализуется комплексная подготовка по корпоративным программам обучения для преподавателей. Разработка и реализация корпоративных программ обучения для ППС и сотрудников (организаторов учебного процесса в LMS-вуза, менеджеров кафедр) осуществляется по схеме: технология – практика – теория. Такой подход можно охарактеризовать следующими основными чертами:

- Программы обучения для преподавателей являются частью стратегического плана развития вуза.

- Выявление и осознание образовательного потенциала ИКТ для его использования в образовательных целях, а также выявление условий и ситуаций, при которых использование ИКТ может улучшить образовательный процесс

- Интеграция новых систем в существующую систему образования и ее использование с целью улучшения образовательного процесса с демонстрацией конкретных примеров и лучших педагогических практик коллег-преподавателей, «шлифовка», адаптация, совершенствование и тиражирование лучших практик.

- «Коллективный разум» преподавателей и организаторов учебного процесса для выработки путей использования современных образовательных технологий и методик в образовательных целях, сопровождение обучения доступом к актуальной и достоверной информации при сохранении возможности обсудить свои идеи и разработки с коллегами.

В Академии МУБиНТ осуществляется ИТ-координация всего образовательного процесса, в частности по таким важнейшим аспектам как: ответственность при принятии решений в

области применения средств ИКТ знание возможных вариантов применения ИКТ в образовательных целях ответственность за обучение ИКТ-компетенциям преподавателей и сотрудников вуза.

Ежегодно преподаватели Академии МУБиНТ проходят обучение (или переподготовку) по внутрикорпоративные программам в рамках непрерывной подготовки в области ИКТ и современных образовательных технологий. Содержательная часть программ обучения пересматривается и корректируется каждый учебный год и охватывает такие базовые направления и модули как:

- Преподаватель и организатор учебного процесса в информационно-образовательной среде.
- Особенности обучения. Ролевое участие, полномочия и взаимодействия в LMS-системе (Adobe Connect Pro).
- Оценка знаний (на базе LMS-системы): тестирование в электронном виде, создание тестовых заданий разного типа, анализ результатов тестирования.
- Электронный учебно-методический комплекс: подходы к проектированию, педагогический дизайн Технологии порталов в учебном процессе.
- Портал студентов и преподавателей - интерактивная площадка для совместного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения.
- Сайты преподавателей – базовые и дополнительные разделы, управление сайтом преподавателя.
- Организации совместной работы и проектной деятельности на базе блог-технологий, веб 2.0.
- Создание авторских учебных материалов (Adobe Presenter).
- Создание базовых и/или дополнительных модулей к е-УМК по дисциплинам / циклу дисциплин: логико-4 технологическая структура модуля под учебные задачи е-УМК, создание и/или объединение содержательных слайдов е-УМК с тестами и опросами, логические связи между содержательным материалом и тестом.
- Форматы конференц-связи в учебном процессе.

- Организации и проведения виртуальных учебных мероприятий. Вебинар – как средство обучения.
- Современные образовательные технологии.
- Организация единого учебного процесса на базе ИОС-вуза. БРС: технология и методика работы.

Обучение ведется в составе групп, микрогрупп, либо в индивидуальном режиме и сопровождается установочным вебинаром (для преподавателей филиалов и удаленных преподавателей), полным пакетом инструкций, пакетом практических заданий для аудиторного занятия и для самоподготовки по содержанию программы, консультационной он-лайн и офф-лайн поддержкой на сайте учебно-методического совета ППС Академии МУБиНТ.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ Ы.АЛТЫНСАРИНА – ИСТОЧНИК ЭТНИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ КАЗАХОВ

Есиргенова В.Ж.,
старший преподаватель кафедры
«Педагогика и психология»
*Аркалыкский государственный
педагогический институт
им.Ы.Алтынсарина Казахстан, г.Аркалык*

Есть имена, которым никогда не суждено забвение. К ним относится имя Ыбрая Алтынсарина.

В этом году исполняется 165 лет со дня его рождения. Он стал казахским Данко, поведший за собой народ к свету знаний. Вся его жизнь и деятельность являются ярким примером беззаветного служения народу и отчизне.

Уже с детства Ыбрай Алтынсарин стал задумываться над историческими судьбами своего народа, над его будущим. На ранние размышления Ыбрая повлияли события 30-50 г. 18 века,

© Есиргенова В.Ж., 2012

которые превратили Казахстан в арену ожесточенной политической борьбы, затем Оренбургская специальная школа, которая заставила глубже задуматься над тем, как улучшить положение своего народа, приблизить его к прогрессивной культуре. Все это - предопределило его становление как педагога-просветителя, общественного деятеля, писателя, ученого. Слова А.И. Герцена «Вся жизнь человечества последовательно оседала в книге» стали его повседневной жизненной формулой [2;14]

Своими педагогическими, научно-популярными и художественными произведениями Ыбрай Алтынсарин заложил фундамент демократического направления в казахской художественной литературе. Но будучи не только педагогом, но и ученым, он занимался глубоким изучением истории своего народа, его быта, традиций и обычаев, обрабатывал и систематизировал свои наблюдения. На основе этих этнографических исследований он написал «Очерки обычаев при сватовстве и свадьбе у киргизов Оренбургского ведомства» и «Очерк обычаев при похоронах и поминках у киргизов Оренбургского ведомства».

Эти статьи получили высокую оценку в научных кругах. Оренбургский отдел Русского географического общества, где они впервые были прочитаны и обсуждены, отзывался следующим образом: «Живость, с которой рассказаны все условия и подробности брака в среде киргизских кочевников, верность рассказа, действительность, и, наконец, литературные достоинства языка, по мнению общего собрания, делают статью Ыбрая Алтынсарина ценным приобретением по части этнографии киргизов...» [2;159]

Очерки были опубликованы в периодических изданиях Русского географического общества.

А вот что пишет рецензент В.Плотников после публикации очерков: «Имеет несомненный интерес и по обилию подробностей, характеризующих бытовую особенность киргизской жизни, составляет богатый материал для этнографии этого народа» [2;160]

Ценность данной работы для России того периода заключалась в плане исследования казахской народности, которая на тот исторический момент являлась для них недостаточно изу-

ченной. Для истории казахской общественной мысли ценность очерков Алтынсарина была в том, что в них впервые осуждается кабальное положение женщин.

Очерки насквозь пронизаны критическим отношением педагога к патриархально-феодальному быту. Для человека того времени, получившим представление о прогрессивной культуре, было естественным такое отношение.

Но сегодня, читая его очерки, можно увидеть через эти обычаи всю богатую культуру казахского народа, получить представление об этносе.

Обычай является составляющей традиции. Традиция в народном понимании – это установки предков, передаваемые из поколения в поколение и, которые нарушать нельзя. Традиция (от лат. traditio – передача; предание) – это наиболее обобщенная категория социальных норм. Существуют моральные, правовые, религиозные, языковые, производственно-трудовые социальные нормы. Они отражают определенные духовные и нравственные ценности и потребности. Творчески созданная и добровольно воспринятая, традиция приобретает обязательный характер для исполнения членами коллектива. Нарушения социальной нормы влекут за собой определенную санкцию морального или юридического воздействия [6;481]

Традиция – это необходимое условие для сохранения национального самосознания, этнокультуры. Она является наиболее устойчивым в сознании человека, так как сам уклад жизни не позволял ему жить иначе, как в сообществе.

Исходя из этого, можно смело сказать о том, что казахи сумели пронести свое национальное “Я”, духовное единство сквозь все исторические невзгоды и несчастия. Это отражено и в обрядах.

В них показаны также сложные переплетения родового и патриархально-феодального быта [1;14]. Сватовство служит не только средством породнения, но и является средством общественных отношений. Это исторически сложившееся явление, связанное с междуродовыми узами, показывающее высокую дипломатичность казахского народа. Через сватовство с членами других родов и жузов народ приобретает свое единство.

Принцип «жеті ата» [7;33]. Это очень важный пункт не только в обычае сватовства, но и в истории в целом, так как он сохраняет не только генетическую чистоту нации, но и обеспечивает этнокультурную, в целом духовную целостность всего казахского народа. Генеалогия для казахов в степи была как компас для моряка в море [7;35].

Принцип “жеті ата” проходит красной нитью через всю культуру казахского народа. И это неспроста. Ведь именно этот принцип является фундаментом казахской культуры. Он позволял народу сохранять себя независимо от наличия или отсутствия государственности. Происхождение из единого генеалогического древа – отсюда сознание единства казахов. Знание семи предков позволяло проследивать и выводить родственность всех казахов в целом. Он выступал и как орган передачи веры через поколения из прошлого в будущее. Такая вера позволяла жить народу в трудные времена и сохранять ясный разум, чистое сердце, спокойную совесть и на их основе находить выходы из трудных исторических ситуаций [7;40].

Через сватовство с членами других родов и жузов народ приобретает свое единство.

Все материально-духовные стороны жизни казаха, вся жизнь были регламентированы строгим этикетом межродственных связей, опирающихся на принцип «жеті ата» [7;41]. В этот принцип был заложен еще и строгий моральный кодекс жизни казахов, основа традиций, ритуалов, обычаев и табу.

Нарушение этих норм приводило к разным видам наказания, вплоть до самой тяжелой – изгнания из родной среды. Это для нормального человека считалось самым страшным и позорным наказанием.

Когда девушка выходила замуж, она вносила в новую семью особенности своего рода, его диалект, тепло родового очага, задушевность своей родовой среды, ее традиции, песни, танцы, легенды, особенности искусства рукоделия, приготовления пищи – все специфические отличия той среды, из которой она выходила. И это создавало то единство традиций, единство языка, отсутствие диалектов, которые сегодня существуют на огромных просторах нашего государства.

Духовный мир казахов складывался под воздействием устной поэтической традиции. И в этом есть своя уникальность, которая заключается в том, что поэтический язык никогда не был уделом лишь элиты и степных певцов, он принадлежал и простому народу. А ведь редко какой народ мира может похвалиться, что его пастухи говорили языком князей [7;28].

Доказательство тому можно увидеть в свадебном обычае: “... собирается... вся молодежь... поются песни и здесь производится между девицами и джигитами соревнование стихами (айтысу)” [1;24]; и похоронном: “она, ее дочери ... и аульные женщины ... обратив лицо к решеткам кибитки, громко поют плачевные песни по умершему ... В песнях этих восхваляют самого покойного, его деяния в жизни ...” [1;30].

Музыка, песни воспроизводят особенности национального сознания, позволяет каждому казаху ощущать особенность своей культуры, своего собственного “Я” и свою прямую включенность в стихию и гармонию родной культуры [7;27]. Она отражает особенность национального стиля мышления.

Язык, в силу его уникальных для казахов функций, столетиями оберегал нацию как культурное целое [7;28].

Обряды пронизаны почитанием предков, в них прослеживаются отголоски геронтократии, привязанность казахов к своей этногенетической территории. Видно, что обычаи на протяжении столетий заменяли отсутствие массовых образовательных учреждений, незаметно выковывали национальное, духовное, культурное единство казахского народа.

Сохранение основных элементов этих обычаев до наших дней говорит о том, что казахский народ как этнокультурная общность сохранился именно благодаря этноколлективной памяти.

Всякое сообщество, имеющее свою душу и сердце, единые социохозяйственные и нравственные критерии, воплощает их в традициях.

Библиографический список

1. Алтынсарин Ы. Избранные произведения в 3-х томах. 2 том. Алма-Ата.1976

2. Джумагулов К.Т. Ыбрай Алтынсарин и развитие культуры. Алма-Ата. 1984
3. Кузембаев А., Абил Е. История Республики Казахстан. Алматы. 1999
4. Казахи. Историко-этнографические исследования. Алматы. 1995
5. Ламашев А. Ыбрай Алтынсарин. Алма-Ата. 1991
6. Каз.ССР. краткая энциклопедия. Том 3. Алма-Ата. 1989
7. Назарбаев Н. В потоке истории. Алматы. 1999

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАЕМОГО

Д.И. Степанова,

аспирант

*Математический институт
университета Монпелье (Франция)*

«Наука – это уточнение
повседневного мышления»
А. Эйнштейн

«Знай свой предмет и умей изложить его ясно и точно», – это К.Д. Ушинский и уже о педагогике, где названные дидактические императивы указывают как на технологию подготовки преподаваемого, так и на технику его освоения. Все мы понимаем, что дисциплина (учебный предмет) – это организация преподаваемой области на базе и средствами педагогической метаконцепции, а, поскольку основное представление течет в языке, то приоритетной целью преподавания является полное и возможное достижение транспарентности смысла и значения всех, и прежде всего нетривиальных, терминов предлагаемого текста. Наилучшим образом это достигается при дискурсивно – квазирекурсивном развертывании цепи определений, каждое из которых апеллирует к ранее определенному, так что, в конце концов, все это упирается в первичные опорные термины, образующие

«минимальный словарь» (Б. Рассел), смысл и значивание которого стоит вначале излагаемых сущностей.

Речь, кстати, идет о выдерживании педагогикой, как и наукой вообще, стратегии поиска истины и высвечивании фигуры педагога как соменеджера этого поиска. Ответственность здесь перед истиной и перед аудиторией не ограничивается собственно объектом преподавания, но распространяется и на педагогическую метаконцепцию и позицию педагога, ибо: если у Вас есть что сказать, то у Вас должны быть необходимые для этого ресурсы и база (говоря словами А. Эйнштейн: «леса», «нейтральная площадка, не являющаяся частью всей конструкции») – своего рода закулисный метаплацдарм с формат-задающей технологией. Это проступающее «блюдечко с золотой каемочкой» обеспечивает надежность преподаванию и авторитет педагогу. Но тогда забота о транспарентности смысла распространяется на всю дисциплину и даже на дисциплинариум всех наук, где последним местом встречи всех осмысляющих отсылок всегда оказывается жизнь как узловое понятие человеческой науки, где дефиниторный регресс в бесконечность в поисках более понятного оконечивается: «... существование жизни следует рассматривать как основной постулат биологии, не подлежащий дальнейшему анализу» [1]. Как раз в этом пункте проявляющийся сознание эффект современной науки для всех ее преподаваний углубляет смысл знаменитых сентенций: «Человек – мера всех вещей».

Из конгломерата вопросов общенаучной эрудиции педагога, коснемся алетологии указанной *causa causalis* в минимальном словаре науки. До сих пор для человека сущность или, если хотите, смысл его жизни, как и жизни вне его, представляется, пользуясь эпитетами У. Черчилля, тайной, завернутой в головоломку, содержащуюся внутри загадки. Ценность подобного заявления зависит от разъяснения понятия «смысл жизни» или, вернее, «сущность жизни» то есть, в сущности, понятия «жизнь» (заметили мерцание аутореферентности или показалось?). Сакраментальный вопрос «что такое жизнь?» – вопрос вечный как и история попыток ответа на него [10]. Каков, однако, *status praesens*?

Экстенционал понятия жизнь остенсивно-праксеологически ежеминутно и роскошно задается по всему фронту ее существования. Интенционал дается дескрипциями x (...) и x (...) по всем контекстам ее проявлений от редупликации ДНК до поэтической метафоры. Проблема загадочности жизни в теории, суждения которой отстают от небioфизики в отношении узаконенности посредством верификации их или их следствий по критериям непротиворечивости и реконструирующей объясняюще-прогностичности. Биопринципиум теории жизни, должен представлять необходимый и достаточный логически непротиворечивый интеракционал аппарата понятий и репрезентирующих универсальные характеристические признаки жизни фактов, объясняющий и предсказывающий все остальное в т. ч. способный объяснять и конструировать живое из неживого и прогнозировать поведение живого; все это с точностью (истинностью) достаточной для достижения произвольно заявленных целей.

Камнем преткновения здесь является аутореферентность. Надо заметить, что субъект и ресурсы исследователя находятся всегда в тени, за спиной сознания, в его зазеркалье (трансъектив), а остальное – «на свету» перед ним, в его зеркалье, где объективирован сокосмический мир. Среди его объектов наивысший уровень сложности в организации имеют живые объекты, включая человека с их программами сотворения и у нас нет принципиальных оснований различать здесь уровни сложности в их организации.

«Понятие сложности лежит на горизонте практической пользы... оно кажется... фундаментальным... в теоретической математике...» [5]. Известен результат Мартина – Лефа [5], связывающий сложность со случайностью, несущей неопределенность.

С информационно-энергетических позиций сотворение, несомненно, выглядит как своего рода вклад в организацию мира. Оно возможно (и разумеется без покушений на термодинамику), если сотворитель как субъект, технология и инструмент организационно и по сложности в достаточной мере превосходят сотворяемое (построяемое, анализируемое, обсуждаемое,...). В аппарате науки имеются два принципиальных страта:

об(ъект)теории, аккумулирующие собственно знание и метатеории, участвующие в построении и анализе обтеорий и, чтобы этот анализ давал результаты, метатеории должны быть синтаксически и семантически богаче выразительными ресурсами [7]. Вот он, этот знаменитый катарсис в сказочном сюжете истории математики: «...непротиворечивость любой достаточно мощной математической системы, охватывающей арифметику целых чисел, не может быть установлена средствами самой этой системы...» (Курт Гедель, цит. по [4]).

Биогност сотворяет на этапах фактографии и версификации. На первом этапе объект задается, на втором изобретается под него логически непротиворечивая концепция, наивозможно максимально истинная, то есть наивозможно минимально неопределенная. Последнее зависит от репрезентативности объекта по отношению к максимально полно фактографированному в объективе сознания миру вместе с фотографом в той степени, в которой это биогностически возможно вытащить на свет.

Чем больше репрезентативность, тем больше и неопределенность. Нерепрезентативные природе объекты для естествознания не интересны. Репрезентативные могут быть заданы эллиптически (это инференты – объекты (небио)физики) с исключением фактов и предикатов, описывающих исследователя. С точностью до этого исключения в лице индуктивных теорий физики сотворяется точное, неживое естествознание. Бионедостаточность со-бытия как неопределенность в знании и риск в деянии абсолютно доминирующего биологического вида эллиптически загнана его адептами под плинтус в теории и практике бионевключающих объективов индустриальной и постиндустриальной цивилизации, что обеспечило триумф техноэкспансии в биосфере, не затронувший сущность жизни, а возникший экосоциальный крен поставил под сомнение эти победы.

Неэллиптически репрезентативные объекты – это конференты или витанты, т.е. иоантропозависимые объекты, к которым, помимо собственно биообъектов и человека, относятся фактуры психологии, экологии, социологии, юриспруденции, политэкономии и т. п. Уровень организационной сложности здесь сопоставим с уровнем организации биогноста, а отсутствие подобного превосходства не позволяет ему под неэллиптический биоре-

презентатив создать версию с реконструирующей объясняющей прогностичностью.

Еще два слова о смысле этого экспликата критерия истины. Индуктивные теории физики обеспечили разрешение слоя технических проблем, которые связаны с возможностью воспроизводства структуры инферента и его будущего из тривиальных гностически прозрачных и уверенно освоенных компонент и предпосылок.

Подобное в отношении конферентов недостижимо. Засвеченная фактификатом их лимитирующая неповторимость, гомоморфная структуре биогноста, логически невозпроизводима в концептуальной модели и моделью здесь, как заметил Дж. фон Нейман [8], может быть только сам оригинал, расположенный за сценой восприятия и недоступный при аутореферентной ситуации для объектного сотворения.

Концепт театр состоит из двух предприятий, т.е. сотворений: сцена и кулисы. На первом разворачивается представление, во втором оно готовится (сценарий, режиссура, распределение ролей, репетиции,...). Первое видимо, второе – нет. Это нельзя нарушать без риска потерять театр. Актер не должен давать интервью без риска разрушить образ, а, коль он его дает, то это тоже должен быть спектакль и в нем не надо рассказывать о его кухне и о кухне вообще, тем более о спальне или туалете.

Фундаментальные принципы биоорганизации или биотонические законы, как, повидимому, их называл Эльзассер [8], методологически и инфраструктурно аналогичные физическим принципам такого уровня, как например, принципы симметрии и термодинамики и столь же теоретически и практически эффективные являются романтической мечтой не потому, что для «я» мир поворачивается так, что сформулированные или не сформулированные они неизбежно оказываются в зоне неопределенности даже в том же потенциальном смысле, в котором существовали до их «открытия» под факты теорема Пифагора [9] или принцип Карно. Биопринципиат несотворяем биогностом в силу квазиаутореферентности, возникающей из-за отсутствия у него необходимого сложноорганизационного превосходства как гностического ресурса версификации равносложноорганизованных фактификатов.

В стремлении, в том числе вынужденном, осваивать витанты биогност создает версификаты, но их истинностная проницательность организационно слабее уровня доступных эллиптик небioфизики и эллиптических аспектов биоантроповключающих конферентов в медицине, биотехнологиях, социологии, правоведения и т.п.

Оставшиеся беспризорными участки богато заданных фактур, как и остальные поля объектива, покрыты бионеопределенностью.

Роль я-субъекта совершенно фундаментальна и загадочна. Она раскрывается аттракторно. Вот это «а судьи кто?» – это к нему. Как менеджер, т.е. как хозяин, автор, режиссер, руководитель и арбитр «я» всегда отстранен, он всегда за кадром объектива в этапозиции: я думаю; я думаю, что я думаю; я думаю, что я думаю, что я думаю; ...

Когда в чем-то подозревают душу, то, имеется ввиду, прежде всего, он.

Благодаря способности «я» смотреть со стороны и его пространственно - временному восприятию возможны сравнение и экстраполяция. Обстоятельства, подобные тому, что, например, фактография всего другого вместе с фактуально заданным другим «я», задающая, кстати, тот же конферент, что и у фотографа да и вообще весь научный прогресс, постепенные открытия в микро- и макрокосмосе убеждают, что существующее, проживаемое со-бытиё, сокосм, житие – это не все, что существует, а является частью целого космоса, сущего бытия и им эмерджентно мажорируется, персонализирующее сотворяется, т.е. является или осваивается мыслью и действием. Но это не меняет сути метатеоретического анализа проблемы биоантропоорганизации биогностики, аргументация которой биоантропонепроницаемости с этих позиций формулируется как непреодолимость зазора между бытием и со-бытием, скрывающего недоступную для человеческого я тайну (и его собственного) био-генеза.

Пионером биогностики как метабиологии выступил Н. Бор: «... существование жизни следует рассматривать как основной постулат биологии, не подлежащий дальнейшему анализу» [1]. А вот это просто принцип препаративной бионеразре-

шимости: «...всякая постановка опыта, которая позволила бы нам изучать поведение атомов, составляющих живой организм, столь же подробно как в ... фундаментальных опытах атомной физики, исключает возможность сохранить организм живым» [1].

Можно считать, что доступными человеческому изобретению материальными и интеллектуальными зондами мир бытия и космоса фактографируем биогностом полностью, но, поскольку непосредственно для «я» он предъявляется «в его терминах», то тем самым независимо от того, живой или неживой объект задан, жизнь в существенном представлена для я-версификации всегда и поэтому вместо репрезентативности уместней говорить о биореппрезентативности фактографируемого, «мере всех вещей»: «...то, что мы наблюдаем... не сама природа, а природа в виде, в каком она выявляется благодаря нашему способу постановки вопросов» [2].

Сотворяемый человеческими сознанием и содеянием мир со-бытия роскошно разнообразен, ибо являет все, что воспринимает и создает биогенез, а тот спектакль, который играет на этой сцене природа превзойдет фантазию самого высококультурного сноба. Но этот мир известен и построим лишь с точностью до основополагающих принципов его существования, а его физика создана ценой незнания биофизики. «В своей физике вы забыли человека» - так вроде сказал на прощание колумбийским физикам побывавший у них в гостях Аристотель в фантазии Г. Рицлера [11]. Эта недоосновательность драматизирует рисками карнавал жизни, образуя завораживающее декольте в событийном наряде этой незнакомки.

Библиографический список

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / пер. с англ. - М: ИЛ, 1961. - 152 с.
2. Гейзенберг В. Физика и философия. / пер. с нем.- М: ИЛ, 1968-202 с.
3. Карнап Р. Философские основания физики. / пер. с англ. - М: Прогресс, 1971-387с.

4. Клайн М. Математика. Утрата определенности. / пер. с англ. / под ред., с предисл. и примеч. И.М. Яглома - М: Мир, 1984 - 434 с.

5. Манин Ю.И. Вычислимое и невычислимое (Кибернетика) - М: Сов. Радио, 1980 - 128 с.

6. На пути к теоретической биологии. 1 Прологомены / пер. с англ. под ред. Б.Л. Астаурова; - М: Мир, 1970 - 180 с.

7. Ракитов А.И. Курс лекций по логике науки - М: Высшая школа, 1979 - 176 с.

8. Уолфрем С. Научные исследования / пер/ с англ // Современный компьютер - М: Мир, 1986 - с. 210.

9. Хао Ван Процесс и существование в математике / // Математическая логика и ее применения: сб. статей под редакцией Э. Нагела, П. Салпса и А. Тарского/ перевод с англ. под редакцией А.И. Мальцева. - М: Мир, 1965 - 341с.

10. Что такое теоретическая биология. Полидисциплинарный семинар МФТИ. «Точки роста науки». 02 и 16.03. 2000. [Электронный ресурс]. - Режим доступа. - www.mipt...servertree.html.

11. Карнап Р. Философские основания физики. / пер. с англ. - М: Прогресс, 1971-387с.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н. В. Нагорная,

Старший преподаватель кафедры педагогики
Одесский национальный университет
имени И. И. Мечникова

В условиях глобализации и трансформации общества, актуальной встает проблема формирования современного преподавателя вуза, который бы соответствовал запросам и требованиям этого общества.

© Н. В. Нагорная, 2012

В Украине также происходит становление новой системы высшего образования, ориентированной на вхождение в европейское мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Новая социально-экономическая ситуация в нашей стране привело к тому, что перед высшей школой были поставлены новые цели и задачи. Основным направлением деятельности высшей школы на данный момент должно стать удовлетворение потребностей личности в знаниях, позволяющих адаптироваться в современном быстроменяющемся мире. А это прежде всего требует надлежащего кадрового сопровождения, внедрения научно-обоснованной подготовки преподавательских кадров для высшей школы, подготовке нового поколения научно-педагогических кадров – национальной элиты, способной трансформировать в себе новую образовательно-мировоззренческую парадигму национально-государственного характера.

Профессия преподавателя психологии высшей школы имеет свои особенности: высокую автономность профессии, требующую напряженного умственного труда; повышенную степень профессиональной ответственности; сопряжение функций психолога, педагога, исследователя и менеджера; потребность (осознанную необходимость) непрерывного саморазвития на основе педагогической, психологической деятельности и научных исследований; зависимость эффективности образовательной деятельности как от обучающего, так и от обучаемого.

Основными ценностными установками преподавателя психологии высшей школы являются склонность к познанию окружающего мира и систематизации знаний; стремление к творческому самовыражению через педагогическую и научную деятельность; профессиональное признание равных как средство самоконтроля и стимул к непрерывному профессиональному росту.

Компетенции преподавателя психологии определяются наличием педагогических умений формулировать цели изучения учебной дисциплины (при отборе и описании целей важно соблюсти принцип их достижимости); измерять уровень достиже-

ния цели адекватными методами педагогического контроля; оценивать учебный процесс и определять направления его совершенствования; формировать качественно новые взаимоотношения между преподавателем и студентом; проводить занятия с максимальной мотивацией к познавательной деятельности. [1;85]

Преподаватель психологии также должен владеть основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе; методами и приемами устного и письменного изложения учебного материала, современными образовательными технологиями; активными методами обучения, основами применения информационных технологий в учебном процессе; методами формирования навыков самостоятельной работы студентов.

Преподаватель психологии должен уметь анализировать деятельность студентов и их психологические состояния, а также владеть навыками педагогического общения.

К профессионально важным качествам личности преподавателя психологии относятся: положительная мотивация, интерес и любовь к педагогическому труду, педагогические и организаторские способности, артистизм, адекватные профессии черты характера (требовательность, справедливость, доброжелательность). [2;30]

В Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова несколько лет ведется целенаправленная магистерская подготовка современных преподавателей высшей школы – это выпускники вузов, которые планируют преподавать в вузах, либо опытные специалисты, которые уже работают в системе высшего образования, но не имеют соответствующей квалификации преподавателя. Профессорско-преподавательский состав кафедры университета, который обеспечивает подготовку магистров по дневной и заочной формам обучения, постоянно работают над улучшением как своего профессионального и личностного уровней, так и над улучшением качества подготовки преподавателей психологии высшей школы в целом в университете.

Основными направлениями и требованиями к профессиональной деятельности преподавателя вуза в университете выступают наличие определенных личностных

качеств, социально-психологических черт и педагогических способностей. Основные из них следующие: общегражданские качества, нравственно-психологические качества, научно-педагогические качества, индивидуально-психологические особенности и профессионально-педагогические способности.

Функциональными компонентами профессиональной подготовки специалиста выступают: рефлексия, проектирование, конструирование, организация и коммуникация.

Основными компетенциями современного преподавателя психологии высшей школы, которые были актуализированы в отраслевом стандарте, являются: профессиональная компетенция, которая базируется на специальной научной, практической и психолого-педагогической подготовке специалиста; общекультурное и гуманитарная компетенции, включающей в себя знание основ мировой культуры, гуманистические личностные качества, ответственность за результаты собственной деятельности, мотивации к самосовершенствованию; креативность личности, предполагает сформированность нестандартного мышления, владение инновационной стратегией и тактикой, пластической адаптацией к изменениям содержания и условий профессиональной деятельности; коммуникативная компетенция, включающая в себя развитую родной язык, владение иностранными языками, современными средствами связи и основами компьютерной грамотности; социально-экономическая компетенция, что предполагает владение основами современной рыночной экономики, знание законов бизнеса, азам экологии, социологии и права.

Владение профессиональными умениями, знаниями и навыками преподавания материала посредством соблюдения логической последовательности в освещении тематике, ясно и доступно, разъяснения сложных положений, выделять главные моменты, умение вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету и знания новых подходов и методов обучения магистры проходят на курсах «Педагогика высшей школы» и «Болонский процесс и высшее образование в Украине».

Не менее важным компонентом в деятельности преподавателя является его информационная культура. Уже сегодня преподаватель должен эффективно использовать новые техноло-

гии и источники информации, что будет способствовать более продуктивному усвоению новых знаний и умений в системе дальнейшего развития информатизации общества [3;12].

Еще одной неотъемлемой составляющей характеристики преподавателя психологии является уровень его педагогической культуры. Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой отражены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности и осуществления воспитательно-образовательного процесса.

Конструирование и проектирование модели высококвалифицированного, хорошо подготовленного преподавателя психологии, специалиста-профессионала, который бы сочетал в себе глубокую научную эрудицию с основательным знанием основ психолого-педагогической науки и высоким уровнем методических умений, знаний и навыков, отвечающий стандарту подготовки специалиста и новым требованиям составления единого европейского образовательного пространства – все это усваиваются на курсах «Педагогика высшей школы», и «Болонский процесс и высшее образование в Украине».

Современная парадигма высшего образования выдвигает объективную необходимость специальной подготовки преподавательских кадров. Для осуществления соответствующей подготовки преподавательских кадров для высшей школы необходимо разработать ее методологию, теорию и практику с обязательным включением технических, технологических знаний в области педагогики, психологии и биологии.

От высшей школы требуется удовлетворение потребностей личности в таких знаниях и такой информации, позволяющих быстро адаптироваться в современной ситуации, которая меняется с каждым днем. Для этого существует необходимость в специальной подготовке современных преподавательских кадров. [5; 53]

В Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова разрабатывается соответствующая методология, внедряются в учебный процесс теоретические и практические

новейшие технологии, подходы и методы с обязательным включением технических, технологических и человеческих знаний в области педагогики, психологии и других сфер деятельности.

Следует заметить, что только совокупность таких компонентов как педагогические, психологические, профессиональные, разносторонние компетенции, знания, умения и навыки, а также поддержка со стороны руководства и государства является залогом профессионального роста и формирования педагогического мастерства преподавателя психологии высшей школы.

Библиографический список

1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя. Дис. . доктора пед. наук. М.: 1998. -292 с.
2. Алексеева Л.П., Шаплыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИ ВО, 1994.-Вып.2.-44с.
3. Гаврилов А.В. Развитие теории профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза в контексте личностно-ориентированного образования: Автореф. дис. .канд. пед. наук. Саратов, 2000. - 30 с.
4. Каргиева З.К. Теоретические основы подготовки и повышения квалификации преподавателей в системе университетского образования: Автореф. дис. .доктора пед. наук. СПб., 1995. - 40 с.
5. Коржуев А.В., Попков В.А. Подготовка преподавателей высшей школы. //Педагогика. 2000. - №7. - С. 53-58.

РАЗДЕЛ 2. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ВУЗЕ

О.А. Коряковцева,

доктор полит. наук, доцент

Т.В. Бугайчук,

канд.психол.наук,

Т.Г. Доссэ,

канд.филол.наук, доцент

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

Актуальность проблемы формирования профессионализма деятельности и личности преподавателей высшей школы связана с выдвижением высокого уровня требований, предъявляемых обществом и профессиональным сообществом к педагогической деятельности. Это вызывает необходимость постоянного совершенствования личностных характеристик, повышения имеющихся и приобретения новых знаний, ориентации каждого на личностный рост и профессиональное мастерство. Удовлетворение этих и других требований может осуществляться при условии включения преподавателей в различные системы послевузовского образования. И здесь приоритетной становится идея непрерывного образования.

По многим объективным и субъективным причинам современный педагог просто немыслим без инновационной, исследовательской деятельности, работы по саморазвитию и самосовершенствованию. За последние двадцать лет отечественная образовательная среда испытала на себе множество подходов к профессиональному развитию и повышению квалификации пе-

© О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, 2012

дагогов высшей школы. К сожалению, лишь некоторые из них были по-настоящему результативны.

По нашему мнению, правильно организованный процесс повышения квалификации педагогов высшей школы поможет в решении данной проблемы.

В новой образовательной парадигме «развивающего образования» деятельность по повышению квалификации направлена на формирование у преподавателя новых профессиональных компетенций. Преподаватель высшей школы должен обеспечивать современное содержание образовательного процесса, работать, используя современные образовательные технологии, а значит, развивать инновационные компетенции выпускников и создавать условия для повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Необходимость включения преподавателей в образовательную деятельность вызвана следующими особенностями и тенденциями общественного развития и развития системы высшего образования: новый социальный заказ, обуславливающий в подготовке, переподготовке и повышении квалификации преподавателей переориентацию с массово-репродуктивного на индивидуально-творческий подход; всевозрастающий темп старения знаний и их приложений; гуманизация, гуманитаризация, демократизация, психологизация образовательных систем, создание системы непрерывного образования, движение в мировую культуру; потребности высшей школы в повышении гуманитарной, психолого-педагогической подготовке педагогических кадров; потребности высших учебных заведений в педагогических кадрах, обладающих не только высоким уровнем академических знаний, но и творческой активностью, готовых к развитию и саморазвитию, инициативных и ответственных; потребности общества в педагоге нового типа, умеющего не только обучать, но и воспитывать конкурентоспособную личность специалиста, и выдвижением в связи с этим новых требований к деятельности и личности преподавателя высшей школы и т.д.

Таким образом, целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний преподавателей в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения

профессиональных задач. Сегодня повышение квалификации - важная часть развития компетенций профессорско-преподавательского состава высшей школы. Высокое качество обучения по образовательным программам повышения квалификации, по нашему мнению, обеспечивается:

- высоким профессиональным уровнем профессорско-преподавательского состава;
- актуальностью образовательных программ, ориентированных на преподавателей педагогического вуза; использованием современных технологий обучения.

Одним из важных направлений развития мы считаем формирование мотивации профессорско-преподавательского состава и других сотрудников университета к совершенствованию профессионализма и личностному росту посредством правильной организации и актуализации содержания курсов повышения квалификации.

С сожалением приходится признать, что современный преподаватель далеко не всегда имеет должную мотивацию к совершенствованию профессиональных компетенций в соответствии с новыми образовательными стандартами и новыми технологиями (подчас он пользуется конспектом лекций, написанным более 10 лет назад). К повышению квалификации он относится с формальных позиций: чтобы пройти очередной конкурс и переизбраться на должность. На первый план при этом выходит не качество самого повышения квалификации, а получение документа государственного образца (удостоверения или свидетельства).

В нашем университете ведется работа по решению указанных проблем. Программы повышения квалификации, реализуемые в рамках курсов повышения квалификации, достаточно гибкие и позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения. Данная возможность появилась, благодаря модульности построения программ и вариативности выбора модулей.

Достоинствами блочно-модульной модели повышения квалификации, по нашему мнению, являются:

- единая и удобная методология построения программы курсов повышения квалификации;

- легкая корректировка программ курсов и адаптация применительно к потребностям слушателей;
- открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей;
- возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации;
- сближение систем образования стран - участников Болонского процесса;
- создание более гибкого и универсального способа организации процесса обучения;
- повышение качества обучения за счет локального, поэтапного его построения на основе создания оптимизирующих учебных программ, имеющих хорошее учебно-методическое обеспечение.

Помимо вышесказанного, управление интенсивностью занятий осуществляется за счет сокращения традиционной аудиторной нагрузки и перехода к системе работы с индивидуальным наставником (тьютором). Это упрощает также реализацию программ повышения квалификации в режиме дистанционного обучения. Компенсировать сокращение аудиторной нагрузки возможно и за счет самостоятельной работы, для этого мы снабжаем преподавателя различными источниками информации: учебно-методическими материалами и электронными учебниками собственной разработки, информационными дисками, общедоступными ресурсами в сети Интернет и т.д.

Интенсивности занятий способствует использование активных и интерактивных методов обучения. Данные методы повышают интерес преподавателей к изучаемому материалу, ориентируют учебный процесс на достижение личностных результатов.

В процессе нашей практической деятельности выявился еще один немаловажный факт. Высокую эффективность в развитии мотивации к совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей имеет опора на моральное стимулирование: освещение их деятельности и профессиональных достижений в научно-педагогическом сообществе, организация конкур-

сов профессионального мастерства, возможность обмена опытом.

Все это показывает, что современная система повышения квалификации должна быть ориентирована не только на запросы общества и профессионального сообщества, производства, но в большей мере – на потребности личности, заинтересованной в проявлении и развитии своих способностей, нуждающейся в самоутверждении и социальной защищенности, готовой совершенствовать профессионализм деятельности и личности, быть компетентной в реализации профессиональных функций и организации собственной жизни. Только такой преподаватель будет способен выполнить главный заказ общества – подготовка грамотной, конкурентоспособной личности будущего специалиста.

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ОСНОВА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

А.П. Чернявская,
доктор педагогических наук, профессор,
*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

Существующая система оценивания формировалась в рамках знаниевой парадигмы образования и поэтому отражает лишь результат усвоения знаний, а не процесс поисковой активности обучаемого и сформированную у него систему ценностей. Остаются нерешенными такие проблемы, как: субъективизм школьной и вузовской отметки, отсутствие четких критериев в ее выборе и, самое главное, *отсутствие в отметке конструктивной информации* о том, что именно является причиной низкого или высокого балла. Необходимо привести систему оценивания и в школе и, особенно, в вузе в соответствие с новыми целями (результатами) образования. Для этого должны быть разработаны технологичные измерители уровня достижения компетенций как новых результатов обучения.

© А.П. Чернявская, 2012

Эта задача решается при разработке оценивания на основе критериально-ориентированного подхода.

Критериально-ориентированный подход служит для определения **уровня** освоения студентами содержания какой-либо дисциплины, раздела, темы. В настоящее время критериально-ориентированный подход заменяется понятиями «ориентированный на содержание», «ориентированный на требования к уровню подготовки» или «ориентированный на цели».

За максимальный балл при критериально-ориентированном оценивании принимается знание студентами 100% содержания тестируемого раздела или уровень соответствия определенному требованию.

В основе такого теста лежит сопоставление продемонстрированных знаний и умений испытуемого (правильно выполненные задания) с планируемым объемом знаний и умений в какой-то конкретной области содержания или уровень соответствия требованию [2] (например: «Компетенция ОК-12 развита у данного студента на среднем уровне»).

Термин «критериально-ориентированный тест» (КОРТ) был предложен Р. Гласером в 1963 г. Основной задачей КОРТ является установление содержательного и структурного соответствия выполненной работы и реальной задачи. В 1968 г. в США КОРТ были предложены для использования в системе образования.

Оценка конкретного обучаемого при КОРТ не зависит от того, какие результаты получили другие обучаемые, поскольку его результат сравнивается не с результатами других, а с заранее обозначенной нормой (критерием). Результат будет показывать, насколько уровень достижений данного обучаемого соответствует социально-культурным нормам, требованиям стандарта, поставленной задаче или другим критериям. Достоинством критериально-ориентированного оценивания является то, что оно может оценить не только знания и умения (как другие виды письменного контроля), но и другие виды результатов.

В общем виде этапы разработки критериально-ориентированного оценивания выглядят следующим образом:

1. Определение цели оценивания.
2. Разработка критериев.

3. Разработка показателей для каждого критерия.

4. Разработка заданий для оценивания.

5. Разработка уровней оценки задания.

1. Любой тест можно превратить в КОРТ, если ввести уровень мастерства (уровень выполнения теста) на этапе интерпретации теста. Таким образом, уже на первом этапе разработки необходимо четко определить цели оценивания (см. пример далее).

2. Базовым системообразующим КОРТ фактором является **критерий**, на основе которого будет осуществляться оценка успешности выполнения заданий. Следовательно, первым этапом разработки системы оценивания результатов обучения является именно выделение критериев, по которым будут оценены данные результаты.

Критерий в КОРТ рассматривается как:

А) определенный **уровень** мастерства, либо как совокупность знаний, навыков, умений, необходимых, чтобы справиться с предлагаемой деятельностью.

Б) определенные содержательные и операциональные аспекты деятельности - **набор отдельных** знаний, навыков, действий, чтобы справиться с определенной деятельностью.

Чаще всего разрабатываются критерии, объединяющие оба вышеперечисленных. В науке до сих пор четко не определены принципы выделения критериев оценки и, тем более, не определены сами перечни критериев, по которым могут быть оценены компетенции. Это создает дополнительные трудности для разработки системы их оценки. При большом количестве компетенций и объеме знаний, которые необходимо оценивать, следует разрабатывать **комплексные критерии**. Их должно быть немного, так как большое количество критериев значительно осложнит процедуру оценивания.

Можно предположить, что должны выделяться три группы критериев (в соответствии с тремя результатами обучения):

- предметно-содержательные (общекультурные и общепрофессиональные - полнота, обобщенность, осмысленность, системность, правильность знаний и др.),

- деятельностно-содержательные (общепрофессиональные и специальные профессиональные - в соответствии с выделенными в Стандарте),

- индивидуализированные.

Существуют **требования к критериям**, согласно которым критерии должны [1]:

- описывать реальные **измеряемые** результаты, которые может продемонстрировать обучающийся;

- **дифференцировать** результаты деятельности обучающихся на двух (базовом и повышенном) или трех уровнях;

- описывать результаты деятельности обучающегося, достаточные для **принятия решения** о достижении того или иного уровня.

Критерии должны быть **одинаковыми для всех лет обучения** с тем, чтобы преподаватель и сами студенты имели возможность отслеживать динамику развития на протяжении нескольких лет обучения.

3. Критерий отражает содержательные и операциональные элементы той деятельности, которую необходимо выполнить, чтобы соответствовать заранее заданным требованиям извне. Эти элементы отражаются в системе **показателей (эмпирических индикаторов)** по каждому из критериев. Показатель должны также быть одинаковыми хотя бы для одной ступени обучения.

4. В соответствии с выделенными критериями и показателями формируются сами задания. Главным принципом отбора заданий также должен быть их комплексный характер – каждое задание направлено как на проверку предметных результатов, так и на проверку формируемых компетенций.

5. Особенностью КОРТа является то, что его результаты представляются не столько в условных баллах, сколько в конкретных показателях усвоенности и сформированности определенных знаний, навыков, умений. Главное - не количество выполненных заданий, а что человек знает, какие операции умеет делать.

При КОРТ результаты могут интерпретироваться двумя способами: в первом случае делается вывод о том, усвоен или не усвоен проверяемый материал (достиг стандарта или нет), во

втором – дается уровень или процент освоения проверяемого материала (на каком уровне усвоен стандарт или какой процент из всех требований стандарта усвоен).

В целом, можно выделить следующие *уровни сформированности компетенций*:

1) отсутствие компетенции как целостной «единицы» деятельности (студент выполняет лишь отдельные операции, может только копировать действия преподавателя, не планирует и не контролирует свои действия, подменяет учебную задачу задачей буквального заучивания и воспроизведения);

2) выполнение связанных с компетенцией действий в сотрудничестве с преподавателем (требуются разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму);

3) неадекватный перенос действий, связанных с компетенцией, на новые виды задач (при изменении условий задачи не может самостоятельно внести коррективы в действия);

4) адекватный перенос действий (самостоятельное обнаружение студентом несоответствия между условиями задачами и имеющимися способами ее решения и правильное изменение способа в сотрудничестве с преподавателем);

5) самостоятельное построение учебных целей (самостоятельное построение новых действий на основе развернутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия);

6) обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи.

Пример конструирования задачи по работе с текстом

«...Мы поселились на берегу океана в маленьком старом доме. Он отчаянно нуждался в ремонте. Среди прочего – не открывалось окно в моем кабинете. Пришел плотник, починил раму, сменил подоконник. Когда он закончил работу, окно стало открываться, но погас свет. Приглашенный электромонтер обнаружил, что в проводку был забит гвоздь, вызвавший короткое замыкание. Он поправил дело, лампы зажглись, но тут оказалось, что в итоге его возни оконное стекло треснуло. Явился

стекольщик, сменил стекло, но умудрился изрядно исцарапать раму. Я позвал маляра, чтобы навести окончательный лоск. Теперь все в порядке, объявил я, после чего выяснилось, что окно, покрашенное в закрытом положении, опять не открывается...»

(из книги Лоуренса Дж. Питера «Принцип Питера или почему дела идут вкривь и вкось»)

Задания (по уровням сложности в соответствии с таксономией Блума)

ОЗНАКОМЛЕНИЕ. Прочитайте текст самостоятельно и составьте перечень операций (действий), которые выполняли работники.

ПОНИМАНИЕ. Приведите пример (не из текста) того, что результаты (отрицательные) работы одного человека могут создать проблемную ситуацию, которую должен будет решать другой.

ПРИМЕНЕНИЕ. Изобразите последовательность операций, производившихся с окном, в виде схемы

АНАЛИЗ. Проанализируйте позицию Л.Питера с точки зрения выраженности в ней рационализма и прагматизма

СИНТЕЗ. Напишите возможный наиболее вероятный сценарий продолжения сюжета

ОЦЕНКА. Предложите возможные критерии оценки работы специалистов, приходивших в дом к Л.Питеру

Библиографический список

1. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1. / [М.Ю.Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

2. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие/ под научн. ред. д-ра ист. наук, проф. М.В. Новикова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 262 с.

3. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

СОТРУДНИЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ - ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Р.М.Зайниев,

кандидат физико-математических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Камская государственная
инженерно-экономическая академия»

Сотрудничество общеобразовательных учебных заведений и вузов имеет давнюю историю. Каждый вуз - технический, педагогический, медицинский, сельскохозяйственный и т.д. - заинтересован в качественном наборе абитуриентов, качественной подготовке и выпуске специалистов высшей квалификации. Поэтому ведущие университеты страны создавали свои физико-математические, химические, биологические, педагогические и другие школы. И это сотрудничество давало положительные результаты: школы готовили лучших учеников к поступлению в конкретный вуз, на заранее избранную специальность на основе договоров сотрудничества.

Изменившиеся социально-экономические условия в стране, конкуренция на рынке труда по-новому ставят вопросы о необходимости значительного повышения качества подготовки специалистов в области материального производства, современных технологий и экономики. Для этого требуется объединение усилий всех образовательных учреждений: школ, колледжей, профессиональных училищ, вузов и т.д. «Причем, учитывая все возрастающее стремление молодежи к получению высшего образования (это объективная общемировая тенденция), особенно актуальным становится проблема интеграции средних учебных заведений с вузами» [3, с.138-139].

В связи со стремлением молодежи получить высшее образование «естественно, возникает вопрос, - замечает А.М. Новиков, - если все больше молодежи будет стремиться получить высшее образование, то не потеряют ли свое значение учреждения начального и среднего профессионального образования? Как

© Р.М.Зайниев, 2012

раз наоборот! Как показывает анализ развития профессиональных образовательных систем во всем мире, тенденция такова, что всего лишь небольшая доля молодежи поступает сразу в университет после окончания общеобразовательной школы. И эта доля год от года становится меньше. Дело в том, что учиться в университете даже в экономически благополучных странах слишком дорого, в т.ч. если высшее образование и бесплатное» [3, с.139]. Но в действительности в современной России мы наблюдаем пока еще противоположные тенденции. Как показывает опыт, тяга к получению высшего образования у современной российской молодежи преобладает. Этот феномен отклонения от мировой практики в российской образовательной системе можно объяснить следующими обстоятельствами:

- относительная дешевизна получения высшего образования в России, если даже обучение происходит на платной договорной основе в силу слабой материально-технической оснащенности вузов и низкой заработной платы профессорско-преподавательского состава;

- востребованность на рынке труда специалистов с «высшим» образованием, точнее, специалистов с дипломом о высшем образовании. Произошла подмена в нашем сознании понятий «качества образования» на «уровень образования».

- открытие в больших и малых городах негосударственных вузов, филиалов как государственных, так и негосударственных вузов дали толчок к приему, причем без каких-либо усилий, выпускников школ, минуя среднее профессиональное образование.

- невостребованность и просто невозможность трудоустройства выпускников средних и профессиональных учреждений на рынке труда;

- освобождение от службы в армии, точнее, отказ от обязанности защиты своего Отечества (Родины), привело большинство юношей на студенческую скамью вуза, неважно на какую;

- негибкость системы образования в России, переход от среднего профессионального к высшему профессиональному образованию.

Вузы в нашей стране переходят к трехуровневой системе подготовки специалистов: сначала на уровне среднего профессионального образования (колледжа), а затем – на двух уровнях

высшего профессионального образования по схеме «школа-колледж-вуз». При этом, как правило, выпускники этих средних учебных заведений продолжают обучение по сокращенной программе. Создается уникальная возможность согласования учебных планов и программ на уровнях подготовки специалистов. Но такой возможностью большинство вузов и колледжей не пользуются. Так, например, «под флагом широко развернувшейся кампании интеграции ССУЗов с вузами ряд техникумов, колледжей влились в те или иные вузы как их подразделения, потеряв право юридического лица. Другой вариант «интеграции», тоже получивший уже распространение – когда техникум, колледж, сохраняя свой юридический статус, фактически почти весь свой контингент передают вузам, теряя при этом свое лицо, свою основную функцию – подготовку специалистов со средним специальным образованием» [3, с.139-140]. Отсюда следует, что сотрудничество между колледжами и вузами должно строиться весьма деликатно и должно быть обосновано не только с точки зрения взаимной выгоды, а с точки зрения целесообразности подготовки специалистов и того, и другого уровня.

Сотрудничество педагогических учебных заведений требует отдельного рассмотрения, так как, с одной стороны, педагогические колледжи и педагогические вузы ориентированы на подготовку учителей и воспитателей подрастающего поколения, с другой стороны, только благодаря учителю, его квалификации, его стремлению работать в школе, мы можем подготовить такого абитуриента вуза или колледжа, который стал бы полноценным студентом и востребованным специалистом на современном рынке труда. Так, например, ректор Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского В.В. Афанасьев отмечает, что «весьма важным направлением для нас является сотрудничество с педагогическими колледжами. Первые шаги были предприняты уже с начала 90-х, когда наш вуз стал участником эксперимента по созданию учебно-методических комплексов. Эта работа принесла свои плоды: длительная совместная работа ЯГПИ и Угличского, Рыбинского, Ярославского и Ростовского педагогических училищ способствовало интеграции учебных планов и программ» [1, с.78]. В 1994 году педучилища, получив статус колледжей, вошли в структуру ЯГПУ и

образовали учебно-педагогический комплекс, с 2001 года – «Федеральная экспериментальная площадка – Университетский комплекс». По словам ректора университета «в 2003 году на базе ЯГПУ была создана ассоциация «Непрерывное педагогическое образование», ставшая одной из моделей объединения разноразрядных учебных заведений. Главное преимущество нашей системы заключается в следующем: выпускники колледжей – членов ассоциации – могут поступать сразу на второй уровень университета» [1, с.78-79]. На примере Ярославского педагогического университета ярко проявляется плодотворность и эффективность взаимного сотрудничества педагогических учебных заведений разного уровня, обеспечение преемственности ступеней и уровней образования (см. также [2]).

Перечислим основные направления сотрудничества педагогических учебных заведений разного уровня.

- Более тесное и долговременное сотрудничество педагогических колледжей и училищ с педагогическими вузами на договорной основе. Выпускники средних педагогических учебных заведений поступают в педагогические вузы по сокращенным срокам обучения.

- Педагогические колледжи и педагогические вузы могут находиться под юрисдикцией педагогического вуза. Такое сочетание создало бы уникальную возможность качественной подготовки учителей и начальной, и средней школы. В педагогических колледжах и училищах студент получает практическую подготовку, а, обучаясь в вузе, студент получает основательную естественно-гуманитарную и специальную подготовку на более высоком теоретическом уровне.

- При тесном сотрудничестве можно составить сквозные учебные планы и программы по подготовке и учителя начальных классов с высшим образованием, и учителя математики, физики, информатики для школы.

- На договорной основе можно организовать кафедры педагогики и психологии, методики начального обучения и другие в педагогических колледжах и училищах, которые смогли бы координировать и направлять работу преподавателей педагогического колледжа или училища.

- Организовывать совместные научно-практические, научно-методические конференции, семинары, совещания коллективов педагогического вуза и педагогического колледжа или училища, с публикацией научных сообщений и выступлений.

- Проводить «Дни открытых дверей» в педагогическом вузе специально для преподавателей педагогического колледжа с посещением лекций, практических и семинарских занятий.

- Организовывать педагогическую практику студентов педагогического института в педагогических колледжах и училищах с целью более глубокого понимания особенностей обучения студентов в среднем педагогическом учебном заведении.

Таким образом, более тесное сотрудничество общеобразовательных школ, колледжей и вузов, в том числе педагогических и инженерно-технических, приводит к повышению качества профильного обучения, отбора и приема обучающихся в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Качественно отобранные и принятые в учебные заведения учащиеся (студенты) в конечном итоге составляют прогрессивную и подготовленную часть к профессиональной деятельности студенческую молодежь нашей страны.

Библиографический список

1. Афанасьев В.В. Красный квадрат /Отв.ред. Н.А.Дидковская, М.В.Новиков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 168 с.
2. Афанасьев В.В., Московский С.Б. Университетский комплекс педагогического профиля в Ярославской области // Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование (опыт создания университетских комплексов). – М.: Изд-во МГПУ, 2001. – С.3-9.
3. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: «Эгвес», 2000. – 272 с.

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Е.О. Иванова,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Реализуемые в настоящее время компетентностный подход к обучению в высшей школе предполагает, что главный результат образования – не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в социально-значимых, профессиональных ситуациях, то есть компетентности. Они характеризуются совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом деятельности, которые позволяют выполнять целенаправленные и результативные действия с ним; это сплав знаний, умений и навыков с личностными особенностями студента, с его само-осознанием, рефлексией в ходе деятельности.

В статье мы не будем подробно рассматривать понятия, актуальные в рамках данного подхода. Мы определяем их следующим образом:

■ *Компетентность* – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не проти-

востоят знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Исходя из данного представления о результатах деятельности высшей школы, можно говорить о том, что развитие профессионально-важных качеств личности учителя перестает быть «сопутствующим» формированию знаний, умений и навыков. Оно становится в один ряд с задачами общепедагогической, психологической, предметной подготовки выпускника.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» рассматриваются следующие группы компетенций: общекультурные; обще-профессиональные; профессиональные. Из них несколько компетенций напрямую связаны с личностными особенностями выпускника. Он «владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения»; «готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе»; «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования...»; «готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям»; «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности»; «способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности».

Как видно, в данном стандарте не нашли отражения характеристики личности выпускника, напрямую связанные с его профессиональной педагогической деятельностью. А ведь уже есть опыт описания в рамках стандартов, тех личностных качеств, которые необходимы для успешной работы учителем. Они представлены в «Профессиональном стандарте педагогической деятельности» под редакцией Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова [2]. К ним авторы отнесли следующие базовые компетентности педагога:

▪ *Вера в силы и возможности обучающихся*, что является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся свидетельствует о готовности поддерживать ученика. По иному можно сказать, что любить ребенка, значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности.

▪ *Интерес к внутреннему миру обучающихся* определяет все аспекты педагогической деятельности и предполагает не просто знания индивидуальных и возрастных особенностей, учащихся, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на их индивидуальные особенности.

▪ *Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога)* предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции.

▪ *Общая культура*, которая определяет характер и стиль педагогической деятельности. Заключается в знаниях педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека. Определяет, во многом, успешность педагогического общения, позицию педагога в глазах обучающихся.

▪ *Эмоциональная устойчивость* определяет характер отношений в учебном процессе, особенно в ситуациях конфликта. Способствует сохранению объективности оценки обучающихся. Определяет эффективность владения классом.

▪ *Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе.* В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, собственную эффективность. Способствует позитивным отношениям с коллегами и обучающимися. Определяет позитивную направленность на педагогическую деятельность.

По нашему мнению, ориентация на развитие у студентов в процессе обучения выше приведенных компетентностей по-

зволит строить процесс обучения, ориентируясь на конкретный профессионально-значимый результат.

Перечисленные качества личности для своего формирования требуют усиления практической ориентации знаний студентов, введение их в «педагогический контекст» с первых дней обучения в вузе. Тем самым создаются условия, необходимые для использования предметных знаний студентов в практике целостного процесса решения познавательных и профессиональных проблем, осуществления синтеза знаний, убеждений и практического действия, то есть развития компетенций.

Компетентностный подход предполагает представление учебного процесса в таком диапазоне общественных и профессиональных отношений и в такой логике развертывания, которые характерны для педагогической деятельности в социуме. В этом случае процесс обучения выступает теми гранями (личностными, социальными, профессиональными, нравственными), которые являются принципиально значимыми для профессионального и личностного самоопределения будущего педагога. К сожалению, в высшей школе социальная реальность педагогического процесса зачастую оказывается «завуалирована» и обучение предстает только как процесс передачи и усвоения информации. Поэтому так важно в современных условиях на каждом учебном предмете развивать педагогическую направленность студентов, формировать у них педагогический опыт решения различных проблем, то есть переводить из состояния пассивно воспринимающего ученика в состояние будущего специалиста, активно и сознательно готовящегося к конкретной профессиональной деятельности. В идеале учебные программы каждого курса должны быть нацелены на те компетенции, которыми должен обладать каждый учитель. Целью процесса обучения должно стать воспитание и формирование потребностей и умений искать и использовать научное содержание различных учебных дисциплин как средство целостной познавательной и профессиональной деятельности на основе системного анализа целевых проблем.

К характеристикам процесса обучения, направленного на развитие профессионально-значимых качеств личности студентов можно отнести:

- Целостность образовательного процесса и его осмысления. Результат – становление личностной позиции будущего учителя, его отношения к предмету своей деятельности.

- Построение обучения на основе межпредметных (междисциплинарных) связей, лежащих в основе формируемой компетенции.

- Принципиальную зависимость результата образования не только от предложенного социумом содержания, но и от личностных особенностей студента.

- Преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

- Создание в вузе образовательной среды, позволяющей студентам осуществлять самостоятельную работу с информацией (поиск, сохранение, переработка, получение нового знания) в соответствии с их индивидуальными планами, интересами, потребностями.

- Возможность создания студентами собственного индивидуального образовательного продукта (субъективно новое знание, свой способ решения, свое видение проблемы и т.д.).

- Использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях.

- Применение педагогических технологий, позволяющих сформировать умения целеполагания, т.е. идеального моделирования предстоящих действий, и работы в условиях неопределенности.

- Целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии студентов:

- Определение качества полученных результатов на основе внешней (со стороны преподавателя и однокурсников) и аутентичной, (субъектной) оценок деятельности.

Данная совокупность характеристик процесса обучения нацеливает его на доминирование самостоятельной познавательной и практико-ориентированной деятельности студентов, на развитие их как субъектов актуальной (учебной) и проектируемой (профессиональной) деятельности. Обучение связано с реализацией личностной составляющей в содержании образования, субъектной позиции студентов, что предполагает актив-

ность, способность к рефлексии, свободу выбора решения, толерантность, саморазвитие, самооценку. На первое место в процессе обучения выходят субъект-субъектные отношения в рамках педагогического взаимодействия.

Для выстраивания такого процесса обучения предполагается, в соответствии с новыми образовательными стандартами педагогического образования, для каждого модуля или учебной дисциплины определить:

1. какие компетенции формируются у студентов при его изучении;

2. как проявляются эти компетенции (в терминах «знать, уметь, владеть»);

3. какова форма проверки формирования компетенции;

4. какие виды самостоятельной работы студентов будут способствовать формированию компетенций.

Набор компетенций и то, как они проявляются в знаниях и деятельности студентов представлены в стандарте. А вот формы проверки сформированности компетенций, а также виды самостоятельной работы, обеспечивающие развитие компетенций вузы имеют возможность разработать самостоятельно, с учетом собственных возможностей и ресурсов. Такая технология проектирования процесса обучения, направленного на формирование компетенций, позволяет представить названные выше элементы процесса обучения в следующем виде (на примере общекультурной компетенции **(ОК-1)** «*Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения*»).

Проявление компетенции	Форма проверки компетенции	Виды самостоятельной работы
<i>Знать</i> способы профессионального самопознания и саморазвития; <i>Уметь</i> системно анализировать и выбирать образовательные концепции; <i>Владеть</i> способами совершенствования	Мониторинг знаний и умений студентов (контрольные, самостоятельные работы, устный зачет, выступления на семинарах, выступление с докладами, презентациями, рефератами) по темам, раскрывающим актуальные проблемы	Изучение литературы. Самотестирование. Работа над рефератами, эссе. Проектная деятельность. Поиск, анализ и обобщение информации с помощью современных информационных и коммуникационных тех-

профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.	современного образования, общей и профессиональной культуры учителя. Самоконтроль, взаимоконтроль студентов.	нологий.
---	--	----------

Для развития профессионально-значимых личностных качеств студента особенно важной становится самостоятельная работа. Конкретных форм самостоятельной работы студентов в вузе множество, но главное в ее осуществлении заключается в создании условий, обеспечивающих высокую активность, самостоятельность и ответственность студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

При организации всех видов самостоятельной работы, целесообразно использовать современные образовательные технологии, позволяющие выстроить процесс обучения таким образом, чтобы студенты как можно чаще оказывались в ситуации, моделирующей различные аспекты их будущей профессиональной деятельности. Это одно из основных положений, отличающих компетентностный подход от всех остальных. В соответствии с его основной идеей – формирование компетентной личности, содержание образования предстает как совокупность практико-ориентированных ситуаций, в рамках которых и организуется деятельность учения. Каждая ситуация предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, способы выхода из нее.

Ключевым становится понятие «ситуация», в рамках которой и организуется деятельность учения. Ситуация – это фрагмент бытия, порождающий определенную форму активности. Это единство человека и его окружения [3]. Субъект (или группа), включен в структуру ситуации в единстве внутренних условий своего существования (мотивационно-оценочного, когнитивного, рефлексивного и других компонентов). Именно это создает основу многообразных отношений человека к действительности, вступив в которые, он не просто подчиняется существующему миру, но воплощает в нем самого себя. Совокуп-

ность обстоятельств жизни и деятельности человека, представляют собой функциональное единство, которое включает различные элементы среды, отношения, самого субъекта жизнедеятельности со своими интересами, требованиями и возможностями, объединяющего их в целостность. Субъект способен распоряжаться собственными внутренними и внешними ресурсами, выстраивая тем самым необходимые ему отношения с действительностью. Ситуация – это сложнейшая система активности субъекта и одновременно результат этой активности, наполняющая его жизнь предметным содержанием и смыслом.

Способы задания ситуации разрабатываются с учетом опыта студентов (профессионального и личного) и планируемых результатов разрешения ситуации (знания, умения, отношения). Например, формирование компетенции, связанной с эффективной коммуникацией с коллегами или учениками в процессе педагогического взаимодействия, целесообразно осуществить в ситуации диалога, полилога. Следовательно, формами будут диспут, дискуссия, интервью, круглый стол, дебаты, взаимообучение, взаимопроверка и т.д. В каждой из этих форм способ разрешения ситуации различен: убедительная аргументация своей точки зрения в диспуте, поиск ответов на различные вопросы в интервью, умение находить взаимоприемлемое решение в круглом столе.

Построенный таким образом процесс обучения позволит вовлечь студентов в профессионально-ориентированные исследовательские проекты и творческие занятия, будет способствовать освоению и пониманию самой сути педагогической деятельности путем приобретения соответствующего опыта, научит их отстаивать собственное мнение, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. За счет этого при формировании различных компетенций возможно развитие и основных, с нашей точки зрения, - личностных, без которых успешность профессиональной педагогической деятельности просто невозможна.

Библиографический список

1. Дополнительное образование детей: учеб.пособ. / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000.

2. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Под ред.: Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова / Вестник образования, 2007. - № 7. - С. 20-34.

3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., Наука, 1973. – 381 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ СПЕЦКУРСА

И.А. Иродова,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

В статье предложены инновационные подходы к обучению бакалавров педагогического образования по профилю «физическое образование», реализующие *компетентностно-ориентированную модель* в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения, - на примере спецкурса «Подготовка школьников к итоговой государственной аттестации по физике». Данный спецкурс предназначен для студентов старших курсов. Его цель - подготовить студентов-физиков к решению профессиональных задач, связанных с организацией итогового контроля результатов обучения за курс полной средней школы (в рамках единого государственного экзамена по физике). Задачи дисциплины - в формировании у студентов готовности к осуществлению профессиональной деятельности учителя физики, связанной:

- с изучением основных требований, рекомендаций и процедуры проведения ЕГЭ по физике;
- с разработкой учебной программы подготовки учащихся к ЕГЭ;
- с освоением методики подготовки учащихся к ЕГЭ по физике;
- с разработкой, организацией и проведением занятий с

© И.А. Иродова, 2012

учащимися, посвященных подготовке к ЕГЭ (в соответствии с разработанной учебной программой и методикой подготовки);

- с формированием профессиональных умений в диагностировании (в соответствии с требованиями ЕГЭ по физике) учащихся по уровню освоения ими экспериментального метода научного познания, физических понятий и законов и учебной деятельности по восприятию и переработке учебной информации.

В своем содержании спецкурс «Подготовка школьников к итоговой государственной аттестации по физике» опирается на предшествующие (согласно учебному плану) учебные дисциплины: базовый курс - «Методика обучения и воспитания в области физики» и вариативные курсы - «Технологии и методики обучения физике» и «Дифференцированное обучение физике в средней школе». *Практико-ориентированность* содержания курса выражена в учете современных тенденций развития среднего образования и задач, возникающие перед школой в современных условиях модернизации системы образования РФ. Он включает проработку профессионально ориентированных вопросов:

- единый государственный экзамен по физике: цели, содержание, структура, процедура проведения;
- основы методики работы учителя физики с материалами ЕГЭ в 10 и 11 классе;
- составление учебной программы подготовки учащихся к ЕГЭ по программе 10 и 11 класса;
- обучение студентов методике разработки учебных занятий по каждой теме 10 и 11 класса;
- анализ типичных ошибок и затруднений учащихся по решению тестовых заданий по программе 10 и 11 класса.

Согласно педагогическим исследованиям, учебный курс способен выполнять *профессионально направленную функцию*, если в ходе его проведения возможна реализация основные направления профессионально ориентированного обучения:

- формирование профессионально значимых знаний;
- формирование профессионально значимых умений;
- развитие профессионального типа мышления;

- развитие эмоциональной сферы, необходимой для успешного выполнения профессиональной деятельности [1].

С точки зрения компетентностного подхода, это положение можно считать тождественным условию формирования и развития профессиональных компетенций в ходе обучения [2].

Организуемая на занятиях спецкурса самостоятельная профессионально ориентированная учебная деятельность студентов направлена на выполнение следующих видов работ:

1. Анализ нормативных документов по проведению ЕГЭ по физике в школе.
2. Подготовка выступлений по заданиям ЕГЭ по отдельным темам физики.
3. Анализ педагогических тестов по каждой теме физики 10 и 11 класса.
4. Составление календарного плана занятий по подготовке учащихся к ЕГЭ по материалам 10 и 11 класса.
5. Знакомство с аналитическими отчетами по результатам тестирования за прошедшие годы.

Перечень примерных заданий для самостоятельной профессионально ориентированной учебной деятельности студентов включает:

- разработку учебного занятия по выбранной теме, направленного на формирование у учащихся четкого представления о тех учебных элементах темы, которые будут контролироваться в ходе ЕГЭ, и умений решать типовые задачи, предлагаемые в материалах ЕГЭ (уровней А, В и С);
- постановку экспериментальных заданий, предлагаемых в материалах ЕГЭ (уровней А, В и С) и разбор типичных затруднений по их выполнению;
- апробацию самостоятельно разработанных учебных занятий, включающую проведение письменной проверочной работы по контролю качества усвоения знаний и умений в выполнении заданий ЕГЭ по выбранной теме;
- диагностику результатов проведения самостоятельно организованных занятий и внесение корректив, в соответствии с замечаниями и пожеланиями;
- наблюдение за работой учителей физики по подготовке учащихся к ЕГЭ во время педагогической практики в школе.

Анкетирование, интервьюирование учителей и анализ педагогического опыта и результатов;

- проведение занятий по подготовке учащихся к ЕГЭ во время педагогической практики в школе с учетом полученных знаний и умений в вузе и в школе.

Данный спецкурс проводится со студентами-физиками в Ярославском государственном педагогическом университете уже 9 лет, он постоянно совершенствуется в соответствии с изменением требований к организации и проведению ЕГЭ по физике в средней школе. Вместе с тем, результаты педагогических наблюдений за студентами показывают, что в ходе выполнения профессионально ориентированных заданий на занятиях спецкурса у них формируются профессионально значимые знания и умения:

- знание и понимание задач, сущности, процедуры проведения и значения итоговой аттестации учащихся по физике в школе в рамках ЕГЭ;
- знание и понимание общей системы контролируемых учебных элементов курса физики в рамках ЕГЭ;
- умения анализировать и навыки в самостоятельном выполнении заданий ЕГЭ разного уровня сложности;
- умения в постановке и выполнении экспериментальных заданий ЕГЭ;
- знание и понимание структуры и основных принципов конструирования и критериев отбора содержания программы подготовки учащихся 10-11 классов к ЕГЭ по физике.

В целом, как показала многолетняя практика организации спецкурса, студенты способны освоить методику организации и проведения занятий по подготовке учащихся к ЕГЭ по физике. Большинство успешно это делают, что стимулирует их также к приобретению навыков самодиагностики уровня развития у себя профессиональных умений учителя в организации подготовки учащихся к ЕГЭ по физике [3].

Таким образом, можно полагать, что на занятиях профессионально ориентированного спецкурса «Подготовка школьников к итоговой государственной аттестации по физике» у студентов формируются основы профессионально педагогических компетенций будущего бакалавра в организации оценки резуль-

татов обучения учащихся физике в современной общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Иродова, И. А. и др. Дидактические основы профессионально-педагогической подготовки учителей физики [Текст] : учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Иродовой и Е.И. Смирнова. - Ярославль: ЯГПУ, 2005. - 278 с.

2. Иродова И.А. Обучение физике в профессиональной школе: концепция, модель, технология: Монография [Текст] / И.А. Иродова. LAP Lambert Academic Publishing, Germany, 2011. - 258 р.

3. Инновационные технологии обучения физике в школе [Текст]: коллективная монография. / под науч. ред. И.А. Иродовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 236 с.

ОСВОЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Гавшин,

канд.технич.наук, доцент,

Н.Е. Кондратьева,

канд.технич.наук, доцент

Федеральное государственное

бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и

Николая Григорьевича Столетовых»

Изучение технической графики, как особо информационно насыщенной дисциплины, требует от абитуриентов, ставших студентами технических специальностей вузов, достаточной полготовки по школьным программам геометрии, тригонометрии, черчению.

© В.В. Гавшин, Н.Е. Кондратьева, 2012

Во Владимирском государственном университете подготовка студентов дистанционного обучения (ДО) ведется по следующим техническим направлениям:

- энергомашиностроение;
- конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств;
- автоматизация технологических процессов и производств;
- приборостроение;
- строительство.

Студенты ДО имеют, в основном, среднее специальное образование близкое к перечисленным направлениям, или высшее других направлений, не технических.

Курс технической графики студенты осваивают на первом - третьем семестрах, который состоит из разделов:

1) основы начертательной геометрии – теоретическая база, необходимая для правильного выполнения чертежей деталей;

2) проекционное черчение, где изучаются основные государственные стандарты оформления чертежей, что позволяет студентам выполнять чертежи стандартных и учебных деталей;

3) инженерная графика, изучающая формообразование оригинальных деталей промышленного производства, эскизирование деталей с натуры, выполнение чертежа общего вида (ВО) сборочной единицы и детализирование чертежа ВО.

Выполнение заданий по перечисленным темам вызывает у многих студентов трудности в определении геометрии (формы) оригинальных деталей, особенно при работе с чертежами сборочных единиц. Это объясняется большими временными интервалами после окончания среднего специального учебного заведения, отсутствием в учебных планах, например экономических специальностей, хотя бы изучения основ инженерной графики.

Поэтому в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом были разработаны учебно-методические пособия по начертательной геометрии [1], по про-

ексионному черчению и инженерной графике [2,3], в которых графическая часть выполнена в расширенном варианте.

В отличие от традиционного изложения материала начального этапа изучения ГОСТа 2.305-68 «Изображения», предлагается построение видов и разрезов с помощью заданного аксонометрического изображения детали и этапов ее технологического изготовления (формообразования).

Сравнительные оценки показали, что выполнение проекционных заданий по разрезам (простым и сложным) без аксонометрического изображения детали выполнили без ошибок только около трети студентов. С применением аксонометрии детали это число удвоилось.

Для правильно выполнения эскизов и чертежей оригинальных деталей в пособиях даны описания и назначения основных типов последних, применяемых в машино- и приборостроении, а также требования по назначению и простановке размеров, выбору материалов согласно принятым стандартам.

Такой подход позволяет в дальнейшем выполнять задания по проекционным изображениям эскизов оригинальных деталей с натуры; чертежей ВО сборочных единиц, их детализование, а также освоить графические редакторы (типа Компас, AutoCAD) компьютерной графики [4,5].

Библиографический список

1. Гавшин В.В. Начертательная геометрия: учебное пособие / В.В. Гавшин, Е.В. Буравл ва, Г.Е. Монахова; под редакцией канд. техн. наук доцента Н.Е. Кондратьевой; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2007. – 96 с.

2. Абарихин Н.П. Изображение соединений и передач на чертежах: практикум / Н.П. Абарихин, Т.А. Кононова; Владим. гос. ун-т. – Владимир: РИК ВлГУ, 2004 – 84 с. – ISBN 5-89368-520-2

3. Буравл ва Е.В. Чертеж общего вида: практикум по инженерной графике / Е.В. Буравл ва, Г.Н. Марусова, И.И. Романенко; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 87 с. – ISBN 978-5-9984-0041-4

4. Монахова Г.Е. Компьютерная графика AutoCAD 2002: практикум Часть 1 / Г.Е. Монахова, М.И. Озерова; Владим. гос.

ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2004. – 57 с. – ISBN 5-89368-490-7

5. Монахова Г.Е. Выполнение чертежей с использованием графического редактора КОПМАС-3D V6: практикум по курсу «Компьютерная графика» / Г.Е. Монахова, Т.А. Кононова; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2007. – 108 с. ISBN 5-89368-727-2

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Е. Г. Шаин,

канд. пед. наук, доцент

*Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого*

В России, как и во всем мире, растет потребность в современных компетентных специалистах социальной работы на основе национальных стандартов и международных показателей универсализации. Это предопределяет понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий развития системы непрерывного социального образования.

Данный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и в административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией в вузе; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя, выборе стиля и образа жизни; разрешении конфликтов.

© Е. Г. Шаин, 2012

Обозначенные векторы исследования компетентностно-ориентированного подхода нашли отражение в многочисленных работах, опубликованных за последние годы, таких отечественных авторов, как В. А. Болотов, С. И. Григорьев, Т. А. Дубровская, В. И. Жуков, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, Л. В. Топчий, М. А. Холодная, А. В. Хуторской, Т. И. Шамонова и др.

Под компетенцией понимаются личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Опора на вышеназванные методологические ориентиры лежала в основе создания рабочей программы дисциплины «Социальная педагогика», относящейся к базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла дисциплин направления подготовки 040400 Социальная работа.

Исходя из ФГОС ВПО по указанному направлению, мы обозначили целями освоения дисциплины формирование у студентов научной картины социально-педагогической действительности в профессиональной сфере, умения видеть и квалифицированно решать проблемы, возникающие в социальном воспитании клиентов, с позиций гуманистических социальных установок по отношению к субъектам и процессу социального воспитания. Достижение этих целей обеспечивает социально-педагогическую компетенцию бакалавра социальной работы.

В результате освоения дисциплины обучающимся начинается формирование у него таких компетенций, как готовность к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия; готовность к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации.

Понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной про-

дуктивной деятельности по отношению к ним. Компетенция предполагает развитие в студенте способности ориентироваться в разнообразии сложных и, часто, непредсказуемых конкретных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность.

В результате освоения дисциплины «Социальная педагогика» обучающийся должен знать основные подходы к рассмотрению места данной отрасли в системе социального знания; категории, функции и задачи социальной педагогики; социально-педагогические методы и технологии в социальной работе; уметь использовать эти методы и технологии в практике социальной работы, выбирая формы и средства социального воспитания в соответствии с особенностями клиента и его микросреды; владеть социально-педагогическими методами и технологиями.

В системе компетентностного подхода необходимы дополнительные исследования оценочных средств для промежуточных и итоговой государственной аттестации выпускников по направлениям подготовки. Речь идет о фундаментальных междисциплинарных исследованиях с серьезным финансированием. В противном случае педагоги высшей школы начнут использовать (и уже используют) кустарный инструментарий оценки компетентностей, что приведет к дискредитации самой идеи компетентностного подхода.

Первые исследования показывают, что проверить сформированность профессиональных компетенций бакалавров можно только в процессе деятельности, т. е. процедура оценивания переносится из-за студенческой парты на место профессиональной деятельности. Это и различные виды практик, и, например, деятельность будущих социальных работников в студенческих социальных службах при вузе (по образцу юридических клиник) или в филиалах профильных кафедр, например, в комплексных центрах социального обслуживания населения.

При этом необходимо изучить реальную возможность и целесообразность «привязки» конкретных компетентностей к каждой учебной дисциплине, освоение которой предусмотрено учебным планом по направлению подготовки.

Библиографический список

1. Григорьев, С. И. Базовые критерии оценки качества образования и ключевые социальные компетенции: контекст современной России. Препринт / С. И. Григорьев. – М.: Издательство РГСУ, 2006.
2. Дубровская, Т. А. Подготовка работников социальных служб. Особенности компетентного подхода к содержанию многоуровневого социального образования: история и современность / Т. А. Дубровская // Вестник Мордовского университета. -2010. -№ 2. –С. 28-33.
3. Комплексная учебно-научно-издательская программа «Модернизация социального образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения»: Методическое пособие / Под общей ред. В. И. Жукова. – М.: Изд-во «Дело», 2009.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки «Социальная работа». Квалификация (степень) Бакалавр. – М.: Издательство РГСУ, 2009.

ТВОРЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И. АЛТЫНСАРИНА)

Бондарева Т.О.,
преподаватель психологии
*Аркалыкский государственный педагогический
институт им. И. Алтынсарина Казахстан. г. Аркалык*

В современных условиях под успехом понимается достижение поставленной цели, превышение своих прежних резуль-

© Т.О. Бондарева, 2012

татов и социальных норм. В тех случаях, когда ожидания человека совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для человека, можно говорить об успехе. С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому человек стремился в своей деятельности, либо совпал с его надеждами, ожиданиями (или, строго говоря, с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения [3].

Таким образом, успех может быть определен как оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, человека и результатами ее деятельности.

Деятельность И. Алтынсарина была успешна при жизни. Успешность его выражалась в том, что он был признан: в деятельности которой он занимался; в обществе того времени; творчестве; как общественный деятель; ученый. Успешную деятельность И. Алтынсарина мы можем наблюдать и по сей день. Сегодня можно найти плоды его творчества: в книгах («Киргизская хрестоматия»; «Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку» и т.д); в трудах («Начальные школы»; «Двухклассные ремесленные и сельскохозяйственные училища»; «Школа с интернатом для обучения девушек-казашек» и т.д.) [1]. Именно в этом и заключалась его успешность. Ведь «Успешный человек – это человек, который делает жизнь вокруг себя немного лучше для себя, своих близких, своих сотрудников и окружающего общества в целом».

Ибраю Алтынсарину
Горит сто лет над степью свет, что ты за ж г.
Любя людей, как Прометей, ты им помог.
Ты свет ученья принести собратьям смог,
Ты смог всю жизнь отдать труду, отдать борьбе.
Разж г кост р на вечном льду, назло судьбе.
Дивясь тебе, хвалу мы возда м,
И учим с малых лет детей, как ты велел,
Чтоб удивляли мир потом своим трудом.
Благодарю тебя сто раз, мой добрый дед!

Народу дорог и сейчас, мой добрый дед!
Мой добрый дед Ибрай, тебя уж нет,
Но сотню лет в степях горит ученья свет.
И в наши дни благодарит тебя народ,
И с уважением глядит на твой портрет.
(Гафу Каирбеков)

«Успешный человек - некоторое выигрышное сочетание черт характера, почти неизменно приводящее к успеху». Успехом называется явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение этой цели.

Фрагментарное, эпизодическое достижение личностью успеха, как правило, маскируется, затушевывается основной массой неудачных решений и не приводит к формированию осознания личностью себя как успешной, то есть не приводит к успешности личности. Особенно очевидна опасность этого в образовательной деятельности. Успешность, прежде всего, свойство личности достигать осознанно поставленных целей в значимых для личности направлениях (образование, семья, работа, увлечения и т.д.). Но принципиальная успешность личности, в отличие от фрагментарного, порой случайного, столкновения ее с успехом, обусловлена систематическим характером достижения таких целей [3].

Успех может быть частичным (решена поставленная задача, но не превзойден уровень предыдущих достижений и уровень социальных нормативов) или полным (достижение цели повышенной трудности, которая заметно превышает предыдущие достижения человека, его возможности и способности, а также средние социальные нормативы).

Формирование успешности, прежде всего надо обратить внимание на следующую ее характерную особенность. Ролевое самоосознание личности происходит на основе и в рамках стремления к удовлетворению субстанциональных потребностей, что соответствует представлениям А. Маслоу.

Однако функциональные потребности есть результат преломления потребностей субстанциональных через ролевое самоосознание. Именно функциональные потребности являются

стимулом для возникновения соответствующей внутренней мотивации и осознанной постановки цели[3].

При системном рассмотрении мотивов и мотивации становится очевидным, что их формирование в отношении какой-либо деятельности определяется представлениями человека об успехе этой деятельности или ее результата и об успешности личности, являющейся субъектом этой деятельности.

Именно деятельность, которой занимается И. Алтынсарин сделала его успешным, его не безразличие на многие социальные вопросы, нашло отклик в сердцах не только казахстанского народа, но и в странах ближнего зарубежья, его любят, читают, прислушиваются не только взрослое поколение, но и молодежь Казахстана - за которым будущее нашего государства.[2] Проанализировав биографию; письма; официальные документы; произведения мы выявили причины успешности деятельности И. Алтынсарина, она заключается в том, что Ибрай учился сам и учил других; обменивался опытом; дружил со многими учеными, просветителями; делился своим трудом в первую очередь именно с простым казахским народом.

Обобщая литературные данные, успех можно определить как явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение этой цели. Успешность же – осознаваемое личностью ее свойство систематически достигать осознанно поставленных целей в значимых для личности направлениях и масштабах ее жизненных проявлений.

В заключении можно подвести итог, что достижение успеха - сложный процесс самореализации и самоутверждения личности. Этот процесс проявляется в нескольких формах:

1. Успех как признание, популярность человека, в том или ином профессиональном сообществе. Ориентация на успех - популярность характерна для конкурентной личности, востребованной в условиях развивающегося рыночного общества.

2. Успех как признание авторитетными людьми. Осознание значимости успеха выступает реальной силой которая побуждает к деятельности.

3. Успех - преодоление и самоопределение. Опыт преодоления сложных проблем становится ценным личностным багажом, в ходе приобретения которого личность учится осознавать, оценивать собственные силы.

4. Успех - призвание. Этот вид успеха характерен для «достигающей личности». Самоосуществление и самореализация личности происходит при этом в определенном виде деятельности, когда важен не только результат, но и процесс деятельности. Ситуация успеха в деятельности - это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достичь значительных результатов в деятельности, это результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики. Различается успех и ожидания личности[3]. В какой бы форме не выражалась творческая успешность Ибрая Алтынсарина, она в любом случае сопровождается с желанием учиться и учить других, с умением обмениваться своим опытом с другими людьми, способностью брать на себя ответственность, а так же с умением дружить.

Будущему поколению Независимого и Суверенного Казахстана несомненно есть с кого брать пример в построении успешной творческой и профессиональной деятельности - с успешного Ибрая Алтынсарина.

Библиографический список

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? -М.: «Просвещение», 1991г.
2. Ситдыков, А.С. Педагогические идеи и просветительская деятельность Ибрая Алтынсарина / Под общ. ред. проф. А.И.Сембаева.- 2-е изд. - А.: Мектеп, 1968. - 148 с.
3. Сегизбаев, О. А. Ибрай Алтынсарин и его роль в развитии философской культуры Казахстана // Сегизбаев, О.А. Казахская философия XV- начала XX.- А, 1996.- С. 303-312.

ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.Б. Разумова

*НОУ ВПО «Международная академия бизнеса
и новых технологий
(МУБиНТ)», г. Ярославль*

Согласно Болонской декларации, Европа Знаний понимается как незаменимый фактор социального роста и роста личности, а также как обязательный компонент для консолидации и обогащения европейского гражданства, способный наделить ее граждан необходимыми компетенциями для встречи вызовов нового тысячелетия вместе с осознанием разделенных ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Основными причинами, вызвавшими необходимость реорганизации в системе подготовки профессиональных кадров, явились общемировые тенденции в экономике, к которым относятся:

- коренные преобразования в экономике всех развитых стран, быстрое совершенствование производства на основе новейших информационных технологий;
- приобретение наукой и творчеством ведущей роли в развитии экономики, рост потребности не только в высококвалифицированных кадрах, но и молодых, способных нестандартно и по-новому творчески мыслить специалистов;
- требование от системы образования подготовки специалистов для практической работы, профессионалов, обладающих не только способностью проведения научных исследований, но и целым комплексом компетенций: умением работать на персональном компьютере на трех уровнях (редакторские, сетевые и профессиональные программы), знанием одного или нескольких иностранных языков, владением основами маркетинга,

© А.Б. Разумова, 2012

психологическими и конфликтологическими методиками, менеджерскими навыками.

Немаловажной является также тенденция сохранения конкурентоспособности европейских стран по отношению к Соединенным Штатам Америки. В настоящее время США обгоняет объединенные страны Европы по таким показателям, относящимся к сфере образования, как:

- количество подготовленных специалистов, имеющих высшее образование;
- количество иностранных граждан, обучающихся в стране;
- развитие науки и интенсивность наращивания научного потенциала.[1]

В нашем обществе прочно утвердилось мнение о том, что российская система высшего образования не отвечает современным требованиям. Главный ее недостаток заключается в низком качестве подготовки кадров и оторванности от потребностей экономики и общества в целом. Однако развитые страны также не удовлетворены достигнутым в них уровнем образования и проводят интенсивные реформы этого социального института[2].

Таким образом, Болонский процесс – это серьезный шаг на пути выхода из кризиса образования в современном мире, обусловленный Болонский процесс – это не фабрика образования, которая готовит одинаковых специалистов. Он задумывался и создавался для того, чтобы все люди оставались разными и могли наиболее адаптивно и эффективно с учетом собственных интересов и индивидуальных представлений выбирать свою образовательную программу и учиться в разных странах. Образно его можно сравнить с набором общих протоколов в интернете, которые позволяют читать самые разнообразные сайты» [3]

Смысл Болонского процесса можно коротко свести к требованию реформировать высшее образование таким образом, чтобы студенты, выпускники и преподаватели вузов обладали подготовкой, «позволяющей им реагировать на изменяющиеся потребности быстро развивающегося общества» [4].

Реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, отвечают тенденциям глобализации мировой экономики. Современный этап модернизации считается самым радикальным в новейшей истории российского высшего образования. Сохранившийся до настоящего времени в массовом образовании «знаниевый» подход, реализуемый в традиционной лекционно-семинарской форме и ориентированный на достигнутый уровень развития наук и освоение существующих технологий, принципиально не отвечает требованиям динамичного постиндустриального общества в условиях глобализации.

Переход к деятельностной парадигме образовательного процесса и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, необходимость встраивания высшей школы в систему непрерывного образования и глобальные образовательные сети определяют задачи кардинальной педагогической модернизации российского высшего образования. Сфера образования – приоритетное направление системной государственной политики. Успешная модернизация высшего образования как ключевого фактора развития страны способна обеспечить комплексное обновление всех сфер жизнедеятельности общества. [5]

Введение в высшей школе уровневой системы образования также позволит вовлечь работодателей в прогнозирование перспективных потребностей в трудовых ресурсах и, что немаловажно, существенно расширить их участие в финансировании подготовки кадров.

Очевидное в настоящее время рассогласование между потребностями рынка труда и теми ресурсами, которые на этот рынок поставляет система образования, идет и по количественным и по качественным параметрам.

Данная проблема является одной из основных причин реструктурирования образовательной сферы. В последние годы во многих развитых странах численность студентов вузов достигла того предела, когда можно говорить о переходе ко всеобщему высшему образованию (США, Канада, Япония, Швеция, Норвегия, Дания и другие). При падении, как правило, качества образования происходит, тем не менее, экстенсивное наращивание человеческого капитала, обеспечивается более высокий

уровень социальной мобильности. На этом фоне получение высшего образования приобретает статус социальной нормы. [6]

Для развития профессиональных качеств будущих специалистов необходимо создание условий для личностно-ориентированной учебной деятельности каждого студента, для приобретения ими навыков самообразования и элементов практического опыта.

К настоящему времени в образовании сложился ряд противоречий, тормозящих его развитие. Например, в преподавательской среде преобладает консерватизм, ориентация на традиционные шаблоны, а студенты, сознательно или бессознательно, руководствуются интересами, связанными с их планами на будущее. А если эти интересы не удовлетворяются, то они теряют интерес к учебе. [7]

А. М. Лялин, анализируя подготовку менеджеров в современных условиях, отмечает, что она оторвана от экономики и социальной сферы, носит сугубо аудиторный характер.

Современному высокопоставленному менеджеру должны вверяться не власть, а полномочия, он призван не принимать единоличные решения, а владеть технологией их разработки и коллегиального претворения в жизнь. Управление в настоящее время осуществляется не организациями и объектами, а людьми и отношениями между ними. Корпоративный менеджмент должен приобрести социальный характер. На первый план в нем должны выйти не властные функции, а ответственность. Таким образом осуществляется переход к инновационному типу экономического роста, подразумевающий интеллектуальное раскрепощение каждой личности, культивирование ее творческих способностей и качеств, что является чертами постиндустриального общества. [8]

Сегодня все больше выпускников работают в коммерческих структурах, а это значит, что помимо требований, предъявляемых образовательным стандартом, вузы должны принимать во внимание и запросы работодателей как из государственных, так и коммерческих структур. Например, работодатели некоторых отраслей заявляют, что для них более ценны работники, которые имеют знания не только в своей области, но и в смежных, в том числе в коммерческой сфере. Но если учесть, что в совре-

менных условиях требования к специалисту вообще меняются очень быстро, вуз просто вынужден постоянно отслеживать спрос на специалистов в разных областях деятельности, внося соответствующие коррективы в содержание и организацию учебного процесса.

Для формирования эффективной системы высшего образования необходимо учесть ряд требований и обстоятельств.

1. Система образования будет продуктивной лишь тогда, когда в обществе будет высок престиж и статус человека знающего, высокопрофессионального, культурного. Для этого необходима не только солидная материально-финансовая поддержка, но и образовательная среда, стимулирующая активность человека в получении и практическом использовании знаний и навыков, в постоянном их пополнении.

2. Современная экономика сориентирована на модернизацию. Возникает необходимость в гибком динамичном производстве, где главным является инновационный подход в управлении, технологии, маркетинге. Отсюда с неизбежностью вытекает требование усиления инновационной деятельности во всей системе образования и обеспечение непрерывного ее характера.

3. Образовательная система постоянно расширяет свое содержание и структуру. С появлением и развитием информационной индустрии, экономики знаний возникает необходимость пересмотра традиционных форм и методов обучения. Нужно не просто больше и дольше учить, а учить по-другому.

4. Существующая система образования в ходе реформы почти полностью исключает из этого процесса преподавателя, т. е. того, кто обязан реализовывать ее цели. Уверенность в своих силах и самоуважение преподавателя являются существенными условиями для качественного и эффективного развития отечественной системы образования. Реформа высшего образования только тогда даст положительные результаты, когда она будет синхронно взаимодействовать с другими реформируемыми сферами и сторонами жизни. [9]

Таким образом, особенности современного развития выдвигают на первый план подготовку социально и профессионально мобильных специалистов, не только обладающих глубокими познаниями в сфере профессиональной деятельности, но и

способных быстро ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, адаптироваться к изменяющимся условиям, а при необходимости и готовых изменить профиль своей деятельности. Специалист, владеющий профессиональными умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, умеющий творчески решать различные профессиональные задачи, сможет организовать свою деятельность на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества, что невозможно без освоения исследовательских умений и навыков.

Библиографический список

1. С.Смирнов, Болонский процесс: перспективы развития в России// Высшее образование в России. №1, 2004. С.43-51.
2. А.Г. Антипов, Д.Н. Захаров, Противоречия в развитии высшего образования в архаичном обществе // Высшее образование сегодня 2010 № 7. С. 55-59. Департамент международного сотрудничества в образовании и науке Министерства образования и науки Российской Федерации: официальный сайт. – Режим доступа: <http://dic.edu.ru/news/2760/>
4. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156–162
5. В.Жураковский, И.Федоров. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. №1. 2006. С.3-14
6. Клячко Т.Л. Модернизация российской системы высшего профессионального образования. – Автореф. дисс... доктора экономических наук 2007 Москва ИСЭПН РАН.
7. Ю.Г. Репьев Модернизация высшего образования в России: мифы и реальность Высшее образование сегодня №4. 2007. - С.24-29.
8. А.М. Лялин. Менеджеры, которые нам необходимы//Высшее образование сегодня. №5. 2010. - С.68-75.
9. А.Г. Антипов, Д.Н. Захаров, Противоречия в развитии высшего образования в архаичном обществе // Высшее образование сегодня 2010 № 7. - С. 55-59

СИСТЕМА ПРАКТИК И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Н.С. Роснина,

канд. пед. и экон. наук, доцент
кафедры экономики и управления
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Требования сегодняшнего времени, предъявляемые к подготовке будущих профессионалов, обуславливают необходимость ориентации на систему практик, ибо полнота профессиональных знаний, умений, навыков, даже социальное самосознание формируются, в основном, в ходе самостоятельной деятельности человека.

Потенциал будущей самостоятельной деятельности закладывается в рамках компетентностного подхода и направлен в самом начале на формирование у учащихся системы (знаний, применения умений и навыков) ЗУН, а затем и готовности, позволяющей обеспечить их активное использование в конкретных условиях места и времени. Он основывается на освоении междисциплинарной области использования знаний, применения умений и навыков, полученных в ходе обучения, обеспечивает гибкость, повышение мобилизационных возможностей, как во время обучения, так и в практической деятельности и формирования основ для выбора сферы применения своих возможностей.

Проверка результатов возможна и в рамках аудиторной практической деятельности, и (что более результативно) при прохождении практик различного типа (технологической, квалификационной, педагогической и т.д.), предусмотренных в рамках подготовки работников сферы «Профессиональное обучение» профиль «экономика и управление». Практическая деятельность, обеспечивающая применение приобретенных знаний, умений, навыков и формирование соответствующих профессиональных компетенций является необходимым условием нового

качественного состояния личности. Для будущих педагогов таким полем деятельности является педагогическая практика, где не просто моделируется практикоориентированная ситуация, а разворачивается реальная профессиональная деятельность, во время которой появляются незапланированные обстоятельства, предполагающие необходимость принятия самостоятельных решений. При организации процесса формирования будущих педагогов основанием качественного процесса педагогической поддержки является, с одной стороны, уважение к личности обучающегося (с соблюдением безусловной требовательности к нему), а с другой стороны, поддержание авторитета самого педагога и педагогического коллектива. Эти отношения являются базой и для становления отношений будущих педагогов (студентов-практикантов) и их воспитанников в период прохождения педагогической практики, и определяют ориентиры организации взаимоотношений в рамках их будущей профессиональной деятельности.

Студенты-практиканты, приобщенные к знаниям о требованиях к их деятельности, осознают ответственность за тех, кто приходит к ним на занятия. У них появляется понимание о том, что небольшой по времени период (урок) должен обеспечить качественные изменения каждого из участников образовательного процесса и поэтому постановка воспитательных, образовательных и развивающих задач воспринимается более значимо.

Всесторонняя характеристика достаточности будущего педагога определяет необходимость формирования у него педагогической компетенции:

1) связанной с умением организовывать учебный и воспитательный процессы в учебных группах разной наполняемости: фронтально и индивидуально;

2) предполагающей умение сформулировать учебные, воспитательные задачи для преподаваемых учебных дисциплин в рамках современного социального заказа;

3) содержащей умение педагога отбирать и использовать на практике, отвечающие специфическим условиям образовательной среды и особенностям контингента обучающихся методические приемы; учитывать психологические особенности общения в рамках различных видов мышления (интуитивного,

словесно-логического, творческого, теоретического) с целью передачи первоначальных навыков поиска неординарных решений, творческого инициирования;

4) позволяющей учитывать и обеспечивать личностную реализацию обновленных социальных функций выпускника педагогического университета, поскольку, имеются огромные возможности для организации образовательной деятельности педагога за пределами учебного процесса; 5) ответственного социального поведения, обеспечивающая будущего профессионала осознанием безусловной значимости его деятельности, необходимости анализа всех вариантов выбора, решений, с учетом того, что результаты положительного характера не должны привести к самодовольству, а отрицательного характера обосновать необходимость выбора путей исправления ситуации и разрешения возникших проблем.

Педагогическая компетенция не может пониматься только как некая сумма профессиональных знаний и умений, поскольку она в значительной мере корректируется личностными ориентирами, ценностями индивидуальными характеристиками педагога, обучающихся и т.д. Ее наличие целесообразно определять только тогда, когда она проявляется в какой-либо конкретной педагогической ситуации. Своеобразной проверкой наличия профессиональных компетенций педагога (и будущего специалиста) является способность разрешать профессиональные затруднения, возникающие в ходе образовательного процесса. Их можно оценивать, анализировать, наблюдать, даже устанавливать наличие, недостаточность или отсутствие у педагога вполне конкретных профессиональных знаний, умений, навыков, являющихся основой для формирования компетенций. Студенты во время прохождения педагогической практики испытывают различные профессиональные затруднения, позволяющие наметить путь для повышения уровня подготовки за счет восполнения недостающих профессиональных знаний, умений, навыков (и на их основе становления компетентности).

Педагогическая практика позволяет студенту установить вполне определенную связь между профессиональным знанием и профессиональным действием и наметить ориентиры пути для восполнения недостающего и на этой основе самоанализа обес-

печить постепенное становление профессиональных компетенций, в ряду которых компетенция социальной ответственности занимает приоритетное значение.

В ходе технологической, квалификационной, педагогической практики, (прохождение которых организуется в режиме виртуального рабочего места) осуществляется работа в соответствии с утвержденными программами, сбор информации путем привлечения материалов, предоставляемых информационными базами данных разного типа [1].

Элементы новых подходов при организации практик (выбор режима ее прохождения, оформления результатов исследовательской работы, появление возможностей ведения, на основе технологической и квалификационных практик, коммерческой деятельности) являются основой для перспектив развития работы по дальнейшему совершенствованию всей системы практик.

Многие студенты, при сдаче отчетов по технологической и квалификационной практикам, демонстрируют не только возможность (полученные знания, умения, навыки), но и готовность (реально открытое малое предприятие) заниматься коммерческой деятельностью. На этой основе в рамках организации педагогической практики проявляется реальность не только использования теоретических знаний об организации учебного процесса, но и появившихся в ходе технологической и квалификационной практик умений и навыков.

Достоинством системы организации практик является сочетание контроля с корректировкой полученных знаний, сформированных умений в многоплановом, многоаспектном варианте с учетом необходимости оценки поступательного развития на пути формирования экономического мышления у обучаемых, как силами преподавателей кафедры экономики и управления, так и студентами. Ознакомленные с перечнем критериев, в соответствии с которыми осуществляется оценка, они могут и самостоятельно определить уровень собственных достижений.

Целью профессиональной подготовки является становление «социального» ориентированного человека, способного работать в коллективе не только для себя, но и с целью становления, процветания Родины, развития общества и государства.

Поэтому появление знаний, умений, навыков в педагогической и экономической сфере должно сопровождаться формированием способности их применять в условиях обычной профессиональной деятельности (профессиональных компетенций) и уметь работать как индивидуально, обеспечивая полномасштабную ответственность за принятое решение, так и в группе (команде) с учетом реальной перспективы ради реализации социально ориентированных целей иметь готовность предоставлять свои знания, умения, навыки тем, кто в них нуждается.

Практическая учебная деятельность требует, как и любая другая, характеристики критериев оценки результатов. Комплекс критериев, признаков, которыми можно оперировать при исследовании эффективности организации процесса обучения в рамках практики включает в себя:

- подтверждение наличия знаний основополагающих терминов, определений, характеризующих сущность важнейших педагогических, экономических категорий;
- способность организовывать занятия различных типов, уметь осуществлять анализ деятельности коллег и самоанализ;
- умение осуществлять самоконтроль;
- рационально использовать время, отведенное на выполнение задания;
- профессионально-ориентированное мышление, проявляющееся в способности осуществлять оценку, использовать необходимые формулы, обосновывать и формулировать выводы;
- способность рационального планирования трудового процесса, порядка организации целесообразного документооборота, определения оптимальных вариантов организации и оформления банковских операций;
- реализацию на практике знаний, умений в адаптированном к реальной ситуации варианте на основе мотивированных решений;
- поиск резервов, (обеспечивающих, например, эффективное использование времени);
- обоснование значимости поступательной динамики развития;
- навыки выполнения расчетов, ответственность, связанная тщательным выполнением заданий.

Исследование, проведенное в рамках организации, руководства, контроллинга деятельности с использованием различных видов практик показывает, что система, сложившаяся при подготовке студентов, обеспечивает их постепенное, поэтапное становление, как в сфере приращения на основе сложившейся в ходе аудиторного обучения совокупности знаний, умений, навыков, так и в сфере становления личности обучающегося.

Библиографический список

1. Росиина Н.С. Традиционные и инновационные методы в профессиональной подготовке. [Текст] // Ярославль. 2008 С.95-98.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Н.С. Росиина

канд. пед. и экон. наук, доцент
кафедры экономики и управления
*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

Теоретическая и практическая подготовка студентов, являющаяся основой будущей профессиональной деятельности, обеспечивает потенциальные возможности востребованности на рынке рабочей силы, но не гарантию успешности.

Большая Российская Энциклопедия определяет понятие «потенциал» как: «средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [1, с.256].

Научная категория «потенциал» определяется невыявленными, нераскрывшимися, несформированными и неовеществленными возможностями, реализация которых возможна толь-

ко в результате определенной деятельности. Потенциал в силу массовости явлений, которые он описывает, имеет широкую видовую классификацию и оценивается как совокупность имеющихся в наличии ресурсов.

Подобная трактовка целесообразна и для оценки возможностей, полученных в ходе обучения, поскольку полученные резервы могут быть не использованы (в худшем случае), частично востребованы (достаточно часто) и реализованы с постоянным приумножением (значимый ориентир педагогической деятельности).

Наращивание потенциала почти всегда связано с работой по избранной профессии, обеспечивающей в огромной степени благополучие и успешность, поскольку продуктивный возраст частично потрачен на освоение ЗУНК (знаний, умений, навыков, компетенций) конкретной предметной сферы.

Элементы благополучия (личностного, профессионального, социального) реальны в случае осознания личностью необходимости постоянной аккумуляции, наращивания полученного в ходе обучения потенциала (поддержания в динамичном и мобильном состоянии запаса знаний, умений, навыков, быстрой трансформации их в случае появления новых условий, обстоятельств, сохранения режима постоянного поступательного развития личных качеств, обеспечивающих соблюдение норм профессиональной деятельности).

Именно поэтому в ходе образовательного процесса в высшем учебном заведении целесообразно ориентироваться на приобщение будущего профессионала к мысли о чрезвычайной значимости поступательного развития по избранному пути, обеспеченному четырьмя-пятью годами освоения будущей сферы деятельности; обоснования успешности как реализованной возможности использования полученного резерва (ЗУНК) с внутренней ориентацией на его увеличение и совершенствование, получение удовлетворения от процесса самостановления и самоактивизации. Пути появления подобной позиции постоянно исследуются педагогами, социологами, психологами.

В рамках педагогического содействия безграничные возможности кроются на пути приобщения студентов к элементам реальной деятельности, обоснования возможности поиска твор-

ческого отношения к настоящей и будущей работе, увлеченного отношения к решению профессиональных задач и преодолению препятствий, рациональному ответу на поставленные задачи, имеющему в основе социальную пользу. Одним из инструментов педагогического воздействия является использование виртуального (имитационного, квазирабочего места [2, с.95]).

Практические занятия, организованные в варианте организации виртуального (имитационного) рабочего места, создают возможность динамичного изучения материала, овладения основными умениями и навыками, определенными стандартом. Такое рабочее место оборудуется в разном режиме в соответствии с образовательными задачами. Виртуальное место у компьютера снабжается инструктивной ориентацией на пошаговое выполнение комплексного, комбинированного задания (задачи, упражнения). Все необходимые инструкции, документы получают, оформляются, анализируются в виртуальном режиме. Имитационное место работы оформляется в режиме близком к реальному до мелочей и обеспечивается заданиями конкретных проблемных ситуаций производственных ситуаций. «Квазирабочее место» включает в себя отдельные составляющие для решения элементов комплексных, комбинированных занятий, профессиональных задач и снабжается выдержками из законодательно-нормативных документов целевого характера.

Индивидуальное виртуального (имитационное, квазирабочее) место обеспечивает возможность проведения расчетов, оформления корректировки, организации коррекции знаний (в случае необходимости), внесения изменений в текст, поскольку организация виртуальных документов, расчетов в режиме компьютерной программы обеспечивает возможность вносить правки по мере усвоения материала. Формирование малых групп для решения определенных задач создает возможность объединения усилий студентов с разным уровнем подготовки и различным опытом работы. Подобная деятельность может быть реально ориентирована и на внеаудиторную работу с учетом постоянной, в случае необходимости, консультационной поддержки преподавателя. Подробные условия проблемного задания, рекомендации по выполнению, характеристики способов поиска необходимой информации в сетях «Интернет» позволяют работать

в разных режимах со студентами разного уровня освоения базовых знаний. Варианты заданий могут быть самими разными. Например, студенты, проходящие подготовку по курсу «Банковское дело» должны на основе предполагаемого перечня клиентов коммерческого банка, выбрать целесообразный вариант кредитования для каждого из них (либо отказать в организации предоставления кредитных ресурсов), определить перечень необходимых документов, оформить заявку мотивированного характера на получение кредитных ресурсов, рассчитать размер погасительного платежа по ссуде, рассчитать размер резерва на возможные потери по ссуде, пояснить порядок погашения кредита в случае своевременного погашения и в случае нарушения клиентом кредитной дисциплины и т.д. Студенты в ходе выполнения работы заполняют документы в традиционном и электронном режиме в зависимости от учебных целей.

Экспериментальная работа проводилась, на начальном этапе, на базе специально сформированной группы по специальности «Финансы и кредит» в Академии Предпринимательства при Правительстве Г. Москвы в количестве 6 человек. Для них были разработаны в электронном варианте практикумы по следующим основополагающим темам курса «Банковское дело». Для работы были сформированы 3 группы. Студенты справились с заданием и защитили результаты работы по данным темам на отличные оценки. В дальнейшем опыт был перенесен на работу, связанную с подготовкой студентов по специальностям «Профессиональное обучение», «Бухгалтерский учет».

Комплекс критериев, признаков, которыми, как представляется, целесообразно оперировать при исследовании эффективности обучения с помощью дистанционных элементов в организации процесса заочного обучения, включает в себя: знание основополагающих терминов, определений, характеризующих сущность важнейших экономических категорий; умение осуществлять самоконтроль и самоанализ; рационально использовать время, отведенное на выполнение задания; профессионально-ориентированное мышление, проявляющееся в способности осуществлять анализ, использовать необходимые формулы, обосновывать и формулировать необходимые выводы; способность рационального планирования трудового процесса, по-

рядка организации целесообразного документооборота, определения оптимальных вариантов организации и оформления банковских операций; навыки выполнения расчетов, ответственность, связанная тщательным выполнением заданий. Все перечисленные составляющие, характеризующие оценку результатов учебной преподавательской деятельности обеспечивают оценку и уровня экономического мышления, и результатов изучения учебного материала.

Результаты учебной деятельности, организованной в варианте имитационного рабочего места позволяют студенту оформить каждый электронный документ без опаски его испортить, воспользоваться макетами оформленных документов и примерных расчетов, прилагающихся к инструктивным документам. Поступательное пошаговое выполнение предлагаемых операций в условиях, приближенных к реальным, позволяет уяснить все особенности осуществления расчетов, организации операций, оформления необходимых документов, определить эффективные для режимы организации процесса деятельности, проанализировать варианты дальнейших действий работников-профессионалов.

Данные проведенных экспериментов позволяют судить об эффективности организации подобных занятий, поскольку студенты оценивают личный опыт работы как успешный. Это подтверждают и данные оценки сформулированных выводов и мотивированных предложений, оформленных студентами по итогам занятия, и позволяющих обосновать поступательное движение педагогического процесса в направлении формирования профессионального мышления, приобщения к будущей профессиональной деятельности и будущей успешности выпускника.

Виртуальное рабочее место является своеобразным педагогическим инструментом позволяющим: обосновать значимость стремления к предъявления ЗУН по первому требованию ситуации, связанной с возникновением профессиональной проблемы, затруднения; апробировать в условиях приближенным к реальным имеющиеся ЗУН; сформировать способность, готовность по праву обладания ЗУН их применять в условиях при-

ближенным к реальным; обеспечить реальное восприятие связи теоретического багажа в практической деятельностью.

Библиографический список

1. Большая Российская Энциклопедия. encyclopedia.ru/cat/books/group/179
2. Россияина Н.С. Традиционные и инновационные методы в профессиональной подготовке. [Текст] // Ярославль. 2008 С.95-98.

ОСНОВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ СОВРЕМЕННОМУ ЭКОНОМИСТУ

Ю.А. Горохова,
доцент
*Академия МУБиНТ,
Вологодский филиал*

Характерной чертой современного информационного общества является повсеместное использование мощного потенциала информационно-коммуникационных технологий, создание единого мирового информационного пространства, обеспечивающего широкий доступ к информации и производство разнообразных информационных ресурсов. Поэтому одна из первоочередных задач системы высшего образования – подготовка конкурентоспособного профессионала, обладающего высоким уровнем компетентности в своей сфере, неотъемлемой частью которой является умение продуктивно использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

Требования современного общества нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, предусматривающих необходимость формирования двух блоков компетенций выпускника – общекультурных и про-

фессиональных, неотъемлемой частью которых являются информационные и коммуникационные компетенции (ИКТ-компетенции)[2].

В работах, посвящённых формированию ИКТ-компетентности (А. А. Кузнецов, В. В. Лаптев, М. П. Лапчик, Е. А. Ракитина, А. Л. Семенов, О. Г. Смолянинова, Е. К. Хеннер, и др.), она рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для продуктивного и самостоятельного использования ИКТ в профессиональной деятельности. Под ИКТ-компетентностью мы понимаем обладание человеком определенным набором ИКТ-компетенций, включающее его личное отношение к предмету деятельности [1].

Формирование ИКТ-компетенций начинается в общеобразовательной школе и продолжается в вузе в процессе изучения информационных дисциплин. В частности, значительное развитие ИКТ-компетенции выпускников должны получать в экономических вузах. Это объясняется тем, что специфика деятельности экономистов связана с обработкой быстро меняющейся экономической информации, больших массивов экономических данных, со сложными методами интеллектуальной деятельности, например, с построением различных экономических моделей и алгоритмов, анализа и синтеза экономической информации и с другими операциями, осуществление которых становится невозможным без владения ИКТ-компетенциями.

При анализе ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) "бакалавр") мы выделяем наиболее значимые общекультурные и профессиональные компетенции, для формирования которых необходимо владение ИКТ-компетенциями, например:

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);

- способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставлен-

ной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

- способность, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

- способность использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10); способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-12) [2].

Помимо основных выделенных компетенций, значительна роль ИКТ-компетентности студента при формировании других общекультурных и профессиональных компетенций, например, понимания сущности и значения информации в развитии современного информационного общества и будущей профессии; способности находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность; способности к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способности поиска, анализа и обработки данных, необходимых для выполнения расчетов экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов и представления результатов работы в установленной форме; умения на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты, финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий и т.д.

Изучение характеристики профессиональной деятельности бакалавров из ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 «Экономика» и соответствующих компетенций позволило провести операционный анализ профессиональных задач экономиста, решаемых с помощью ИКТ, и выделить базовые информационно-компьютерные умения и навыки, которые необходимо сформировать при обучении информатике, и на их основе определить основные ИКТ-компетенции, которые необходимы для формирования профессиональных и общекультурных ком-

петенций бакалавров экономики согласно ФГОС ВПО, к которым мы относим:

1. Знание современного состояния и перспектив развития ИКТ в профессиональной деятельности, классов профессиональных задач, решаемых с использованием ИКТ.

2. Владение средствами поиска и отбора профессионально значимой информации, поисковыми и справочными системами в сети Интернет.

3. Владение системным и служебным программным обеспечением для организации работы и обеспечения безопасности в компьютерной и сетевой среде.

4. Владение средствами универсальных и профессионально-ориентированных ИКТ для построения моделей, анализа данных, выполнения расчетов, обработки массивов данных, анализа результатов вычислений, оформления отчетов и поддержки принятия решений.

5. Владение средствами коммуникаций, сетевого общения, коллективной работы в сети.

6. Владение средствами ИКТ для организации процесса обучения и самообучения. Умение самостоятельно осваивать новое программное обеспечение.

Помимо выделенных основных информационно-компьютерных умений и навыков при обучении студентов информатике необходимо обратить внимание на развитие качеств личности, необходимых для формирования ИКТ-компетентности выпускников: высокого уровня мотивации, самоорганизации, самоконтроля, стремления к саморазвитию и самообразованию, умения адекватно оценивать результаты своего труда, сформированности профессионального типа мышления, познавательных и коммуникативных навыков, а так же навыков освоения и использования программного обеспечения и т.д.

Несомненно, вклад в формирование ИКТ-компетенций выпускников должны вносить все дисциплины информационного и профессионального цикла, однако основы ее формирования должны быть заложены в процессе обучения информатике студентов первого курса, когда должна быть сформирована готов-

ность студентов к использованию ИКТ в процессе освоения будущей профессиональной деятельности.

По своему смыслу формирование компетенций, в частности ИКТ-компетенций, возможно только в условиях реализации деятельности, приближенной к реальной. Однако, организация реальной информационной деятельности в условиях существующей лекционно-семинарской системы обучения весьма затруднительна. Возможным способом решения данной проблемы является использование в процессе обучения информационных и коммуникационных технологий в качестве инструмента формирования ИКТ-компетенций, который позволит моделировать реальную информационную деятельность, в частности деятельность экономиста.

Библиографический список

1. Кузнецов А.А., Хеннер Е.К., Имакаев В.Р., Новикова О.Н. Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя российской школы. // Образование и наука. № 7, 2010. С.88-96.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) "бакалавр") (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 21 декабря 2009 г. N 747.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. - Центр "Эйдос". - Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.html. (Дата обращения 10 ноября 2008 г.)

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

З.В. Горбачева,

педагог-психолог

Ярославский железнодорожный техникум

Профессиональные учебные заведения XXI века обязаны учитывать изменения особенностей бытия, труда и роли человека в условиях новой, технически и информационно насыщенной реальности. Молодой специалист должен не только вписаться в эту реальность, но и быть эффективным в своей профессиональной деятельности. А значит, и сама система российского профессионального образования должна изменяться в соответствии с требованиями времени, сохраняя при этом в себе то ценное, что было накоплено за предшествующую его историю.

Одной из важнейших задач профессиональной подготовки в ССУЗе на современном этапе является встраивание выпускника в существующую профессиональную среду. С этой позиции необходимо рассматривать профессию не только как ограниченный вид деятельности, следствие разделения труда, набор определенных трудовых умений и навыков. Выпускник профессионального учебного заведения считается специалистом, способным решать поставленные задачи на производстве. Но реально получается, что выпускнику приходится доучиваться и переучиваться на производстве.

В процессе подготовки студентов в ССУЗах необходимо учитывать то, что именно профессия дает человеку определенный социальный статус, является его своеобразной визитной карточкой, а процесс профессиональной деятельности является средством не только для удовлетворения человеком своих насущных потребностей, но и для его самореализации в жизни. Профессиональное образование все больше становится институтом социализации, а не только профессионализации молодежи до 22 лет.

© З.В. Горбачева, 2012

На базе Ярославского железнодорожного техникума - филиала МИИТ нами разработан и апробирован комплекс педагогических мероприятий, направленных на самоопределение студентов внутри образовательного и профессионального пространства с выходом на корректировку учебных планов. Нами разработана программа для студентов железнодорожных ССУЗов, которая позволяет отслеживать результаты формирования профессиональных компетенций самими студентами. Осознав уровень сформированности у себя отдельных профессиональных компетенций, студенты самостоятельно и индивидуально выстраивают стратегию профессионального обучения. Данная программа позволяет студентам по-новому осмыслить понятие «профессионализм», при котором субъект труда (человек) представляется как интеграция личностных (прежде всего мотивационных) и адаптационных моментов, как человек активно действующий, *саморегулирующийся*.

Данная программа создает условия для поэтапного развертывания образа будущей профессии в сознании студента, позволяет студентам на достаточном уровне представлять свою профессиональную деятельность, соотносить уровень развития у себя профессиональных компетенций и требований рабочего места, осознанно проводить рефлексии результатов образования и самообразования, строить индивидуальную образовательную траекторию и спроектировать индивидуальную траекторию профессионального становления и развития в дальнейшем, поможет создать программу индивидуального профессионального самообразования и оптимизировать процесс социализации и адаптации на будущем рабочем месте.

Теоретической базой данной образовательной программы являются:

- Традиционная типология профессий Е.А. Климова.
- Типология личности (Каким быть?).
- Типология самоопределения по Гинсбургу и Э. Фромму.

Задачами программы является формирование у студентов:

- О оптимизма по отношению к своей будущей карьере;

О понимания того, что профессиональная карьера - это постоянные выборы;

О готовности к разумному компромиссу на пути к успеху (искусство уступать во многом, но не в главном);

О понимания, что главным критерием развития профессионального и общего является развитие ценностей жизни;

О готовности реализовать свой шанс. Шанс - благоприятное стечение обстоятельств для карьеры. У каждого человека неоднократно появляются шансы. Их необходимо увидеть, опознать, понять, что делать, как себя грамотно вести, не бояться изменить что-то в профессиональной судьбе, т.к. любое действие имеет элемент риска. Необходимо дать моральную поддержку студентам и научить их создавать соответствующие ситуации.

В процессе реализации программы осуществляется комплекс педагогических мероприятий разных типов (системное профессиографирование, поэтапное профессиографирование, интерпретация информации) как средство формирования профессиональных компетенций студентов железнодорожных ССУЗов. В результате этого студенты еще в период обучения учатся соотносить уровень развития своих профессионально-важных качеств и особенностей функционирования нервной системы. Они умеют соизмерять свои профессиональные качества и уровень сформированности своих профессиональных компетенций с требованиями различных рабочих мест в рамках одной специальности подготовки и могут найти свою профессиональную нишу (рабочее место) внутри выбранной профессии.

Программа строится по-разному, в зависимости от года обучения студентов. Для первого и части второго курса характерно продолжение школьной позиции обучения, когда студент мыслит категориями «правильно - неправильно», «нужно - не нужно». Это проявления начального дуализма. На третьем и четвертом году обучения происходит осознание ситуации и принятие позиции «я учусь» вместо «меня обучают» и понятие о многогранности и многомерности объекта изучения. Новое в развитии интеллекта подростка заключается в изменении его отношения к познавательным задачам. Студент начинает анализ

возникшей перед ним интеллектуальной задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создают различные предположения об их связях, а затем проверяют эти гипотезы.

В результате освоения данной программы студенты понимают:

- неравномерность и гетерохронность развития у себя необходимых профессиональных компетенций,
- определяют свой собственный темп и траекторию развития,
- выявляют свои собственные возможности к самовыражению в данной профессиональной деятельности,
- определяют индивидуальный способ профессиональной деятельности,
- определяют путь самосовершенствования в этой деятельности, самостоятельное движение в ситуации профессионального становления.

Показателем освоения программы является построения индивидуальной личной и профессиональной перспективы, как вариант модели профессионального самоопределения. Данный эффект достигается через использование профессиограмм, как способа поэтапного изучения профессии и соотношения своих компетенций с требованиями рабочего места в период профессионального обучения.

До настоящего времени, профессиограммы использовались чаще всего на стадии выбора профессии или на стадии профессионального отбора. Мы используем профессиографические описания рабочих мест разного уровня на различных этапах профессионального обучения с целью профессионального самоопределения студентов в профессии в период профессиональной подготовки.

Высшей стадии когнитивного развития, т.е. методологически выверенной позиции, наши студенты достигают крайне редко. В лучшем случае студенты начинают осознавать собственные интеллектуальные операции и управлять ими. Предметом внимания, анализа и оценки студента становятся его собст-

венные интеллектуальные операции, т.е. рефлексивное мышление.

Учебная программа охватывает определенный кластер компетенций. Для направленного формирования профессиональных компетенций в учебном процессе необходимо ранжирование компетенций, определенный порядок их развития в учебном процессе. Необходимо так же разработать способы диагностики уровня сформированности компетенций.

ОБРАЗОВАНИЕ СОБСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Н.А. Трубников,
кандидат мед. наук,

Д.И. Степанова,
аспирант

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,
Математический институт
университета Монпелье (Франция)*

«Неуменье говорить правду нельзя заменить
неумением говорить неправду»

Б. Пастернак

До коих пор надо спорить и путаться, чтобы обнаружить, что жизнесберегающие знание и поведение не столько те, что истинны, сколько те, что культурны, т. е. удовлетворяют пересечению истины с добром, свободой, волей и красотой. Максимум произведения этих, образующих радугу культуры «координат измерения человека» означает жизненное пространство, где культура выступает как норма.

Основная роль и смысл всякой школы – способствовать культурному развитию, т. е. образованию не столько прежде умных, сколько, прежде всего, культурных людей, ибо мало быть умным, чтоб понять человека, меру всех вещей. А специализация – это акцентировка культуры на том или ином ее компонен-

те, т. к. подлинный профессионализм – это культура в специальных областях. То есть гений и злодейство не совместны, с последним совмещается лишь нечто недоталантливое или патологически перекошенное. Обреченный решать и действовать, зная не все, лишь в консонансе координат культуры (добро, свобода, воля, истина, красота) сможет, сочетая логику и интуицию сделать поведение цельным.

Бескультурие и недокультурие могут выступать не только как недоразвитость всех координат, но и как блокирующая асимметрия, при которой гипертрофия одной координаты культуры, например, разума, притормаживает все остальные, если взаимодействие координат попадает в зону антагонизма между ними.

На примере разума, развиваемого интеллектообразующими школами, особенно актуально, что цель школы – не «что», а «как», не загрузка, а умелость, не сообщить, а научить. С музыкальными, художественными и театральными школами это как-то более осознанно нежели, например, с общеобразовательными, да и не только с ними. Но везде цель школы – не знание, а познание, точнее, не столько знания сами по себе, сколько способность их получать, не столько истина, сколько умение ее достигать, не столько результат сколько метод.

Ибо первое лежит на (в) человеке, а второе изменяет его, чем и определяется эффективность образования: «Поиск истины ценнее обладания ею». (Г. Э. Лессинг). Основа умности – не просто знание фактов, а система понятий (понятийная архитекtonика мозга – «человек с понятием»), не сумма фактов, а обладание инструментами их эффективного сбора, упорядочивания (понимания), упаковывания в емкие емкости, образованные сформированными понятиями для хранения, ориентировки и пользования фактами. Это и есть умный мозг, если он действительно орган ума.

Сильный – не тот, кто имеет гирю, а тот, кто способен ее поднять и использовать. Умный – не тот, кто знает – это знающий (эрудит), умный – тот, кто способен познать, т. е. почувствовать, понять и применить. «Высшее образование – это то, что останется, когда забудется все выученное» (В. Харнак). Но что останется, если все забудется? Останутся тропинки в мозге, по

которым ходил, короче: умный, тренированный и полезный мозг. Что и надо. В этом направлении математика, физика, языкознание – это повод, гири для формирования техники и силы ума. При подготовке важен именно этот интеллектуальный эффект, результат. Он представляет дерево, где логика – сучья, а обозначения – листья. Их и срывает метель суеты, заметающая следы фактов. Но, если есть сучья, то листья вырастут вновь.

Лавине фактов жизни соответствует лавина частной информации массовых научных дисциплин и умение в них разбираться нужно не только специалисту, но и студенту. Профессионалом, т. е. умеющим (!), владеющим техникой, должны быть как тот так и другой.

Техника студента – умение учиться и этому должны учить средняя школа и спасать положение – первые курсы специвуза. Студент-профессионал при прочих равных условиях затратит меньше усилий, времени и здоровья для усвоения материала и качество его учения будет выше.

Интеллектуальные упражнения – захватывающее и преобразующее самотворчество.

Можно указать два типа этого саморазвития: язык и актерство.

«Помнение языком» включает разные операции, например: переформулировка (перевыражение): текст 1 – смысл – текст 2 и переосмысливание: смысл 1 – текст – смысл 2. Решение задач ответы на вопросы и дискуссия, сочинительство и чтение – не единственные формы этих занятий.

Поумнение образом» – это перевоплощение Я, умнеющего, в разные образы и обстановки, которые надо воображать, довоображать и перевоображать: объект 1 ~ образ ~ объект 2. Игра в образе и есть самостоятельное (т. е. самое главное) познание, т. к. это уточнение и вариация. Именно импровизация в рамках текста пьесы или партитуры или окружающей действительности и сможет, если она удачна, придать блеск исполнению и ориентировке.

Если структура сознания Homo sapiens не способна довести точность и предсказуемость в познании жизни до уровня небю-физики и обеспечить аналогичную технике эффективность поведения, то этим ситуация драматизируется. Локомотив

со-бытия жизни летит по своему, полупонятному для Я-машиниста расписанию. Мелькают станции, возникают и уходят моменты, открываются и исчезают возможности в данном месте, в сложившихся обстоятельствах, в отпущенное судьбой «время успеть» врубиться, изобрести и совершить адекватные действия и, воспользовавшись выпавшей позицией, скорректировать ход событий под преследуемые цели (цельность), участвуя (персонализация) в сотворении мира и своей биографии в меру своего таланта жить.

Что может здесь помочь хотя бы обезопасить поведение? Две вещи: союзники знанию и максима поведения. Первая – координаты культуры, вторая – принцип следования ей. Но иногда человеческая «правда допускает некоторую ложь и называется подлинностью». Поэтому мирским союзником святости, тоже способным тормозить грех неспособных не грешить, работает консонанс критериев ценности, сформулированный как сущность культуры. Не стоит смотреть на нее глазами невротика. Она – украшение и спасение человека.

Если стремление к ней – не закон природы, то что же это? Почему не он командует на Земле и люди подчиняются не ему, а вручают свой страшный научно-технический потенциал идущей на все биологической репликации? Не может же быть, что «худших большинство» и в человеке больше зла?

Неизвестно где и как складывается у человека механизм и тип человеческого (!) функционирования, перетягивающий становление личности в русло культуры и тем превращающий имитацию культуры в ее саму, но то, что при нормальном развитии он, этот механизм, у человека формируется – версия, у которой вполне достаточно «клинических» аргументов, чтобы иметь статус закона природы. Очень трудно защищать идеологию, обычай или верование, отрицающие этот идеал.

Но сколько препятствий этому нормальному и полному развитию. И помимо культуроцида обскурантов, одно из самых распространенных и досадных – трудности и ошибки в диагностике культуры среди разнообразия одеяний, наряжающих ее и часто плохо просвечивающих через недоразвитый культуроскоп многих из нас. Ибо точность распознавания культуры пропорциональна степени культуры распознающих. Но более того,

возвышенность и благородство этого чудесного феномена, чемпиона человеческих украшений, исключает возможность превращения культурных людей в некий закрытый небанальностью доступа клуб. Она открыта для всех и стремление к ней ценнее обладания ею. Так что не просто красота – культура спасет мир. Если успеет. И, тем более, сможет.

Если среда тянет к бескультурии и значит к гибели жизни, тормозя развитие творящего эту гибель и не ведающего, что творит недочеловека, какие институты общества должны выполнить свою подлинную роль гуманизации, когда ее играют уже в основном СМИ, а искусство никак не может прояснить до конца свои отношения с нравственностью? Конечно же это система образования, итоговая ценность которой не в точном попадании ракет, а в счастливых лицах землян. Основной смысл школы – акселерация культурогенеза, способствование образованию не техников или голых «технарей», а, если хотите, технических аристократов, ибо «знать» значит господствовать» (А.Глюксман), т.к. «знание – это оружие» и вручать его без остальных компонентов культуры опрометчиво, ибо бескультурие «рождает чудовище».

Поскольку «знание жизни – оно-то и есть истинное знание» (Б.Грасиан), то преподавание голой истины без опоры на остальные координаты культуры вообще невозможно – это обглоданное вродеобразование, не только не достигающее даже своей цели поумнения, но безразлично оставляющее своих питомцев в океане жизни без спасательного круга культуры, выплывут не выплывут, что и оборачивается тупиковыми «кто виноват?», «что делать?», «сможем ли?».

Заорганизованность в образовании и науке чревата тем, что руководить талантами в специальных областях будут «таланты» из другой области в силу известной несовместимости «мыслителей и казначеев». А этих последних необычное всегда возмущает и их крик – уже «критерий истины», но, если бал правят они, то истина даже в форме танка Т-34 дышит ворованным воздухом и за железным занавесом первобытного мышления нетривиальная, смелая и самостоятельная мысль вызывает не восторг и радость, но страх и беспокойство.

Если среда тянет к бескультурии и значит к гибели жизни, тормозя развитие творящего эту гибель и не ведающего, что творит недочеловека, какие институты общества должны (вот приземление deon) выполнить свою подлинную роль гуманизации, когда это одеяло перетягивают уже СМИ, а искусство никак не может прояснить до конца свои отношения с нравственностью? Конечно же, это система образования, итоговая ценность которой не в точном попадании ракет, а в счастливых лицах землян.

Педагогика может лечить и калечить, ориентировать и дезориентировать, воспитывать и развращать. В зависимости от того, как ею пользоваться, т. е. как ее организовать. Орел видит дальше, но человек видит больше, ибо видит сердце-мозгом (nervus opticus самый массивный), то есть культуроскопом, где культкоординаты взаимопотенцируются, благодаря чему образование улучшает зрение, достигая в одежде культуры своей цели. Раздетая истина облегчает рост сорнякам, но таланты требуют культуры, что и должна обеспечивать организация образования. Например, не убивать академическую свободу, ибо это бокал, в котором зреет интеллектуальная сущность образования – собственное мнение (!). Личная цель студента – читая, слушая, упражняясь, спрашивая, отвечая, сопоставляя, споря, сформировать личный взгляд на изучаемое. Даже читая и слушая самого А. Эйнштейна или Н. Бора и будучи потрясенным гениальностью их предложений, студент должен сказать: «Сделано блестяще и я согласен сделать это своим мнением».

Это ценно не только потому, что Вы становитесь хозяином этого мнения и его сознательного использования, не только потому, что Вы осознаете его как одно из возможных и принимаете не слепо. Это важно потому, что гарантирует не безразличное, а более глубокое и творческое проникновение и образование, т. е. именно то, что им и является.

Обеспечить эту свободу творческого постижения мира призвана необходимая и достаточная независимость школы. Институт школы – уникальное образование в системе государства и общества. Оно ни к чему другому не сводимо и занимает самостоятельную нишу, проявляя определенную отстраненность от других институтов, как своего рода пятая власть. Но как и любая

организация социума организация школы должна минимизировать принцип эгоизма: «кто платит, тот и заказывает музыку» (политику, мировоззрение), ибо это дорога в джунгли. Спасение здесь - свободный доступ к информации, а это обеспечивается ее разнообразием, вынуждающем изобретать инновации, высвечивающие истину. Как в экологии: разнообразие – это жизнестойкость экосистемы за счет появления новых видов, признаков ее здоровья. Смысл гарантий качественного образования как раз в этом разномнении, а не в утопических призывах не врать или в контроле за правдой со стороны ее министерства.

Со школой именно в этом пункте сложнее, т. к. ее цель воспитать достаточно проницательных потребителей по всякому заданной информации. И, поскольку она учит этому часто беспомощных, то в этом тонком деле «схватка бульдогов под ковром» здесь неуместна.

Они, если и должны бороться (проблемно-дискуссионный метод и т. п.) то на открытой сцене по правилам и при судействе культур-треггеров флера (цвета) общества, достаточно увлеченных минимизацией диссидентства культуры.

Педагогика достигает цели, реализуясь как спектакль, где актеры и зрители-слушатели все время меняются местами. Если Карден понял, что мода требует театра, то понять, что обучение – это искусство и требует учета этого на практике, педагог должен тем более. Спровоцировать желание учиться, открыть студенту это интереснейшее занятие – вот цель обучающего театра. Вы видели вдохновенно работающую театральную труппу? Вот так же должны выходить студенты из учебной аудитории. Главное качество режиссера при этом – не просто уметь. Педагог – это культурный человек, умеющий обучать, ибо образование – это обучение в контексте воспитания света культуры (освещение, просвещение).

«Жизнь...это от вас зависит придать ей смысл» (Ж.- П. Сартр). Обделенный культурой – как толпа, она «приходит не туда, куда она хочет, а туда, куда ее несет» (В. Гюго).

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФГОС СПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Л.Н. Харавинина,

кандидат педагогических наук, преподаватель
ГОУ ЯО СПО ЯрИПК

Система образования и требования к его содержанию эволюционируют вместе с развитием общества. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения, основанных на компетентностном подходе, является объективной необходимостью, обусловленной переходом от постиндустриального общества к обществу инновационному, основанному на знаниях и умениях использования современных технологий. Суть компетентностного подхода заключается в том, чтобы специалист «на выходе» не только соответствовал определенным рыночным ожиданиям, но и мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в профессиональной деятельности.

Первый вопрос, который возникает в связи с задачей формирования компетенций у студентов, - это концептуальное понимание термина «компетенция». Раньше преподаватель оперировал понятиями «знания», «умения», «навыки» (ЗУНы). Понятие «компетентность» происходит от латинского корня *competere*, и в работах современных ученых (Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, С.А. Дружилова, В.И. Кашницкого, И.В. Крупина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.Н. Олейниковой, С.В. Степанова и др.) не имеет однозначного толкования. Обратимся к новому Проекту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому КОМПЕТЕНЦИЯ – это «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности». Компетенция с точки зрения образовательного процесса включает в себя и знания, умения, навыки, но также предполагает наличие способности действовать в заданных обстоятельствах, а

следовательно, наличие достаточного опыта профессиональной деятельности (рис. 1).

Среди преподавателей-практиков идут бурные обсуждения и волнения о том, как самостоятельно разработать методический арсенал, способствующий формированию общих и профессиональных компетенций, суть которых не укладывается ни в одну научную концепцию и не поддается логичной классификации. Так, например, компетенции, предлагаемые разработчиками стандартов СПО не коррелируют с профессиональными способностями будущих специалистов, они также не охватывают перечня необходимых умений. Нет даже таких компетенций как коммуникативной или организаторской, казалось бы очевидно необходимых для профессии педагога, зато взамен нам предлагают такую как «проводить уроки» или «выполнять воинскую обязанность».



Рис. 1. Интеграция форм обучения для формирования компетенций

Очевидно, что традиционные средства в арсенале преподавателя (учебники, наглядные пособия, дидактический материал и прочее) должны быть дополнены современным инструментарием. Так, например, интеграция форм занятий, развивающих у обучающихся умение самостоятельно ориентироваться в профессиональных ситуациях и искать обоснованный выбор действий, ориентированных на получение конкретных результатов в виде закрепленных поведенческих шаблонов (тренинг, практикум и т.п.) может быть крайне эффективна.

Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в ССУЗ, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

По каждой дисциплине перед началом семестра студенты должны получить рабочую программу, которая содержит календарный план заданий для самостоятельной работы. Преподавателям следует регулярно встречаться с каждым студентом для проверки и оценки результатов выполнения самостоятельной работы по каждой теме.

Еще один ключевой вопрос, который возникает в связи с переходом на компетентностный подход в образовании, - это инструменты оценки. Из методических материалов, адресованных разработчикам ООП, следует, что для оценки сформированности ОК и ПК студентов могут служить:

- Модульно-рейтинговая система;
- Кейс-метод (ситуационные задачи);
- Портфолио (оценка собственных достижений);
- Метод развивающейся кооперации (групповое решение задач с распределением ролей);
- Проектный метод (научные, учебные, производственные и рекламные проекты);
- Деловая игра (приближение к реальной производственной ситуации);
- «Метод Дельфи» («мозговая атака»).

Считаем полезным ввести технологию так называемого ассесмент-центра (от английского assess – оценивать). Ассесмент-центр — это один из методов комплексной оценки персонала, основанный на использовании взаимодополняющих методик, ориентированный на оценку реальных качеств сотрудников, их психологических и профессиональных особенностей, соответствия требованиям должностных позиций, а также выявление потенциальных возможностей специалистов. Ассесмент-центр предполагает оценку компетенций участников посредством наблюдения их реальным поведением в деловых играх. Внешне очень похоже на тренинг – участникам предлагаются деловые игры и задания, но их цель – не развитие умений и навыков, а равные для всех возможности проявить свои сильные и слабые стороны. В каждом задании за каждым участником закреплен эксперт. Он подробнейшим образом фиксирует поведение своего подопечного, которое относится к наблюдаемой компетенции.

Процедура включает в себя следующие этапы:

- 1) интервью с экспертом, в ходе которого идет сбор данных о знаниях и опыте сотрудника;
- 2) краткая презентация участника оценки перед экспертами и другими участниками;
- 3) деловая игра: под руководством наблюдателя группа сотрудников или кандидатов разыгрывает профессиональную ситуацию по заранее подготовленному сценарию;
- 4) биографическое анкетирование;
- 5) описание профессиональных достижений;
- 6) индивидуальный анализ конкретных ситуаций: участнику предлагается выбрать определенную стратегию и тактику действий в предложенной ситуации;
- 7) экспертное наблюдение, по результатам которого составляются рекомендации для каждого сотрудника.

Очевидно, что весь набор этих инструментов не может быть применим для оценки результатов образовательной деятельности учреждения СПО, но некоторые из них вполне подходят для определения уровня компетенций студентов и выпускников: проектная работа, деловая игра, кейсы, а также экспертные наблюдения.

При планировании процедуры оценки в первую очередь нужно прийти к единым критериям, прозрачным и понятным всем участникам. Сначала имеет смысл проранжировать компетенции по степени их значимости для работодателей – социальных партнеров, которые обязательно должны быть привлечены к ассесменту. Вторым шагом может стать формирование оценочной шкалы, например, от 1 до 5, где 5 – это не менее 80% позитивных и отсутствие негативных проявлений студента по каждой компетенции, а единица – наоборот, 80% негативных проявлений и отсутствие позитивных. Приемлемый уровень развития компетенции отражает средний балл («тройку») — это 60% позитивных образцов поведения и присутствие некоторых негативных образцов. Работа по «настройке» инструментов оценки является, пожалуй, более важной, чем сама оценка, и требует участия не только педагогов, но и сторонних экспертов (в идеале, менеджера по персоналу компании-работодателя): только тогда полученные результаты могут быть действительно объективными.

При оценке компетенций обязательна обратная связь, т.е. предоставление студенту развернутого отзыва о выполненной им работе с указанием сильных и слабых сторон, а также конкретных рекомендаций. Грамотно организованная обратная связь может стать дополнительным мотивационным фактором для дальнейшего обучения и развития студента в рамках выбранной им специальности.

Библиографический список

1. Ассесмент-центр Режим доступа <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80>

2. Опыт внедрения оценки общих и профессиональных компетенций выпускников на государственной итоговой аттестации /Колычева М. В., Татарина Е. Г. <http://ckprom.portalspo.ru/stat3.php>

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В.В. Белкина,

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Процесс модернизации российского образования осуществляется в неотрывной связи с процессами демократизации общества в целом. В своем Послании Федеральному Собранию Д.А. Медведев отметил: «Главное - сделать все необходимое, чтобы помочь людям проявить себя. И особенно - открыть дорогу способным и деятельным молодым людям. Они - ровесники новой, демократической России. В них - ее открытость, ее свободный дух, стремление ко всему передовому. И им предстоит нести ответственность за сохранение наших фундаментальных ценностей» [2, 1].

Таким образом, превращение образовательных учреждений всех уровней в общественные институты, обеспечивающие становление подрастающих граждан как субъектов демократии, становится важнейшим направлением государственной политики в области образования. Все вышеизложенные идеи находят подтверждение и в образовательных стандартах нового поколения, где наряду с демократическими принципами пропагандируются идеи индивидуализации образования и организации процесса обучения студентов с точки зрения компетентностного подхода. Далее мы попытаемся сопоставить основные критерии развития демократической культуры личности с требованиями и положениями ФГОС ВПО.

По мнению большинства ученых, демократическая культура личности рассматривается как «мера социального развития человека, определяющая его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма»

© В.В. Белкина, 2012

[3,14]. А уровень демократической культуры личности определяется, согласно исследованию С.М. Платоновой, мерой развития девяти структурных компонентов, объединенных в свою очередь в три блока.

Познавательно-мировоззренческая сторона:

— признание ценности социализированных интересов, особенностей, прав и свобод всех людей;

— адекватные представления о людях и о себе;

— понимание и принятие действующих законов, правил.

Эмоционально-волевая сторона:

— стремление к всеобщему благу, согласию, взаимопомощи;

— стремление к самоуправлению;

— сочувствие.

Действенно-практическая сторона:

— умение реализовать, отстаивать свои права;

— владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе открытости, диалога;

— умение выполнять обязанности, решения и соблюдать законы.

На наш взгляд, все обозначенные характеристики демократической культуры непосредственно связаны с основными требованиями новых образовательных стандартов высшего образования. В таблице 1 мы попытаемся отразить выявленные взаимосвязи.

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов демократической культуры и компетенций ФГОС ВПО

Компоненты демократической культуры (Платонова С.М.)		Требования к результатам освоения ООП нового ФГОС ВПО
Познавательно-мировоззренческая сторона	-признание ценности социализированных интересов, особенностей, прав и свобод всех людей;	-способен выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности (ОК-5); -способен разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях
	-адекватные представления о людях и о себе;	

	-понимание и принятие действующих законов, правил.	людям с учетом этнокультурной спецификой (ОК-6); -способен строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами (ОК-10); -готов к содержательному взаимодействию с педагогическими кадрами по вопросам обучения и воспитания (ПКНМ-6); -умеет организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПКНМ-8);
Эмоционально-волевая сторона	-стремление к всеобщему благу, согласию, взаимопомощи;	-способен к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7);
	-стремление к самоуправлению;	-умеет организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3);
	-сочувствие.	-способен выстраивать систему дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося (ПКПП-11); -способен определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности (ПКОУ-4);
Действенно-практическая сторона	-умение реализовать, отстаивать свои права;	-способен принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре (ОК-4);
	-владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе открытости, диалога;	-способен проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска (ОК-9);
	-умение выполнять обязанности, решения и соблюдать законы.	-способен конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами

		по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4); -способен оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса (ПКПП-8); -способен критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы (ПКНИ-3);
--	--	---

Понимая определенную условность подобного сопоставления, мы все же обращаем внимание на явную взаимосвязь критериев демократической культуры и компетенций, которые должны быть сформированы у будущих педагогов, согласно требованиям нового стандарта. Например, в стандартах ВПО нового поколения множество требований и положений связано с развитием у студентов способностей выстраивать взаимодействие с субъектами социальной среды на основе принципов толерантности и взаимопринятия (ОК-5, ОК-6, ОК-10, ПКНМ-6). И, совершенно очевидно, что познавательного-мировоззренческий компонент демократической культуры, который характеризуется способностью принимать всех людей, независимо от их убеждений и особенностей, при одновременном осознании собственного «Я», напрямую связан с данными требованиями.

Также в требованиях к результатам освоения ООП большое внимание уделяется развитию способностей создавать благоприятные условия для развития личности воспитанников и устанавливать продуктивные межличностные контакты (например, ОПК-3, ПКПП-11). А это уже непосредственная взаимосвязь с развитием эмоционально-волевой характеристики демократической культуры.

И, конечно, огромное количество требований новых стандартов связано с развитием практических умений и навыков (ОК-4, ОК-9, ПКПП-4, ПКНИ-3 и др.). Среди компонентов демократической культуры важное место занимает действенно-практический аспект, предполагающий умение выполнять свои обязанности и законы общественной жизни.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что развитие демократической культуры личности будущего педагога находится в непосредственной взаимосвязи с реа-

лизацией идей педагогики индивидуальности, и стандарты ВПО нового поколения, безусловно, учитывают обозначенные идеи, выдвигая требования к подготовленности выпускников педагогических вузов.

Библиографический список

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]. - Калининград, 2000.
2. Медведев Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 год. [Электронный ресурс] -<http://www.президент.рф/>.
3. Платонова С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Текст]. Дис. ... канд. пед. наук ... 13.00.01 - С-Пб, 2004.

К ВОПРОСУ ОЦЕНИВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

А.В. Лукьянова,
к.ф.-м.н., доцент

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

Реализация ФГОС ВПО третьего поколения требует формирования у студентов направления 050100.62 «педагогическое образование» ряда информационных компетенций. Это три общекультурные компетенции:

- 1) Готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8).
- 2) Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9).
- 3) Способность понимать сущность и значение информа-

© А.В. Лукьянова, 2012

ции в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12).

А также профессиональные компетенции, слегка различающиеся во ФГОС 2009 и 2011 годов (для четырех- и пятилетнего обучения соответственно). ФГОС-2009 содержит профессиональные компетенции:

- 1) Готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2).
- 2) Способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Во ФГОС-2011 только одна профессиональная компетенция требует применения информационных технологий:

- 1) Способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).

Вопрос оценивания сформированности компетенций является актуальной задачей. Сложность этой процедуры заключается в том, что любая компетенция является интегральной характеристикой личности. Она включает в себя как знания, умения и навыки, так и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т.п.), социальную адаптацию (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т.п.), а также опыт профессиональной деятельности [1]. Кроме того, компетенция формируется и совершенствуется не только во время изучения соответствующего предмета (например, курса «Информационные технологии в образовании», если речь идет об информационных компетенциях), но и в течение всего периода обучения в вузе и при последующей профессиональной деятельности. Поэтому невозможно одноразовым испытанием проверить сформированность компетен-

ции, необходимо длительное оценивание, базирующееся на предметно-деятельностном подходе [1].

Показателен в этом отношении опыт Франции. В этой стране на государственном уровне разрабатываются как описание информационных компетенций для педагога (изложенных в сертификате двух «И» – «Информатика и Интернет» – 2 уровня «обучающий» — C2i2e), так и подходы к их оцениванию [2]. Главная идея «французского» метода: не проверять уровень сформированности конкретной компетенции. Нужно выделить ряд профессиональных ситуаций (реальных или учебных) и каждой из них поставить в соответствие компетенции, которые в ней задействованы. Тогда, анализируя действия студента в такой ситуации, можно оценить, насколько он овладел той или иной компетенцией. Этот анализ предлагается вести по трем направлениям: 1) ресурсы (какие информационные ресурсы используются в ситуации); 2) активность (какая деятельность проявляется в ситуации); 3) рефлексия (какие точки можно выделить для критического осмысления).

Можно использовать, например, такой вид работы, как изучение занятия, проводимого с помощью ИКТ [2]. Это полезно, например, при подготовке к педагогической практике. Анализируемое занятие можно наблюдать как непосредственно, так и в форме видеозаписи. Результатом работы может быть развернутый план занятия, описание используемых технических средств, программного обеспечения, средств информации, способов организации деятельности учеников и др. Студент должен будет обосновать выбор принципов организации занятия и дидактическую необходимость применения ИКТ, показать знание информационного обеспечения соответствующего учебного предмета и др. Предполагается, что такая активность поможет проверить компетенции сертификата C2i2e из раздела «В.2. Проектирование и создание образовательного контента и обучающих ситуаций»:

В21. Выявлять обучающие ситуации, благоприятные для использования ИКТ.

В22. Проектировать обучающие ситуации и ситуации оценивания с применением общих программных средств или

программных средств, специфических для данной дисциплины, области или уровня образования.

В23. Проектировать образовательные ситуации и ситуации оценивания с применением приемов поиска информации.

В24. Создавать ресурсы, адаптированные к аудитории и педагогическим ситуациям.

Другим видом деятельности может быть самостоятельная организация обучающей ситуации с применением ИКТ и последующий ее анализ. Такой вид работы проверяет информационные компетенции студента из раздела «В.3. Педагогическое использование»:

В31. Создавать обучающие ситуации различного типа с использованием потенциала ИКТ (коллективные, индивидуальные, в малых группах).

В32. Чередовать активности с использованием ИКТ и без них.

В33. Вести работу в разном темпе и разными способами в классе и/или дистанционно с учетом различий обучающихся.

Такой подход, в центре которого лежит не компетенция, а обучающая ситуация, позволяет не только оценивать сформированность компетенций, но и работать над их развитием. Это является общеевропейской тенденцией: каждый акт оценивания деятельности должен служить толчком для ее совершенствования.

Нам представляется целесообразным использование этого подхода. Тогда в рамках курса «Информационные технологии» или «Информационные технологии в образовании» (базовая часть ООП) будет даваться оценка лишь знаниям, умениям и навыкам, лежащим в основе информационных компетенций будущего бакалавра. Сформированность самих компетенций может оцениваться систематически на протяжении всего периода обучения в вузе. С нашей точки зрения, наиболее пригодными для оценки информационных компетенций студента являются ситуации, складывающиеся во время педагогической практики, а также и подготовка и защита выпускной квалификационной работы.

Для реализации лонгитюдного оценивания необходимо создать систему уровней сформированности информационных

компетенций и критериев оценки для каждого уровня, а также определить ключевые точки обучения, в которых могут проводиться этапы такого оценивания.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А.Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

2. L'évaluation des compétences / Le document d'accompagnement du C2i2e – Portail des C2i [Электр. ресурс] — Режим доступа: <http://www.c2i.education.fr/IMG/pdf/c2i2e-doc-accompagnement-2010.pdf>

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО БАКАЛАВРА-ИНЖЕНЕРА ТРАНСПОРТА

Е. Г. Кузнецов,

кандидат педагогических наук, доцент
*Балтийская государственная академия
рыбопромыслового флота, г.Калининград*

Каким должно быть содержание профессионально-экологической подготовки бакалавров-инженеров транспорта, организующих перевозки и в целом управление водным транспортом? Общую направленность, как известно, задает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Согласно данному документу, где требования к результатам освоения основных образовательных программ сформулированы в виде профессиональных компетенций, актуальная для нашего исследования компетенция обозначена как «владение культурой профессиональной безопасности, способностью идентифицировать опасности и оцени-

© Е. Г. Кузнецов, 2012

вать риски в сфере своей профессиональной деятельности, владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий и других чрезвычайных происшествий» [5].

Логично предположить, что в совокупность культуры профессиональной безопасности должна входить и экологическая безопасность. Как и любой другой вид профессиональной безопасности, экологическая безопасность раскрывается в трех направлениях: 1) предвидение опасности; 2) оценка экологических рисков; 3) меры защиты от экологических угроз. Представленный в такой совокупности дидактический материал, способен лишь определить границы подготовки к достижению экологической безопасности. Но о культуре экологической безопасности как цели профессионального образования без специального выделения аксиологической составляющей рассуждать явно не приходится.

Отметим еще один узкий момент в задаваемых стандартом параметрах дидактического наполнения учебных дисциплин. Владение культурой экологической безопасности как профессиональной компетенцией предполагает продуктивное взаимодействие со всеми субъектами экологического риска. По мнению Л.В. Смоловой, «Рассмотрение проблем любых катастроф связано с такими основополагающими понятиями, как риск и безопасность. Понятие риска или опасности всегда относится к системе, включающей *источник опасности* (выделено нами, т.к. к источнику логично отнести и субъекта, объективирующего любую опасность, в том числе и экологическую) и объект, на который этот источник может воздействовать» [4, с. 296]. Следовательно, важнейшим направлением профессионально-экологической подготовки должны стать «экологические риски на водном транспорте».

Отбор содержания профессионально-экологической подготовки должен проводиться на основе критерия междисциплинарности решения профессиональных задач управления экологическими рисками на водном транспорте.

Управление водным транспортом как предметно-профессиональная среда задает логику профессиональной «работы» с экологическими рисками на водном транспорте.

Экологический менеджмент раскрывает понятие «экологический риск» и содержание управленческой деятельности относительно экологических рисков. Традиционно экологический менеджмент представлялся как природоохранная деятельность предприятия [2, с. 442]. Современные подходы к экологическому менеджменту характеризуются вниманием в личностной составляющей – экологической ответственности. Новый экологический менеджмент рассматривается в аспекте внутренних резервов человечества [1, с.167]. Со всей очевидностью можно утверждать, что такой экологический менеджмент потребует активной интеграции психологического знания о риске, об экологической этике, конфликте человека и природы.

К современному сотруднику любой отрасли народного хозяйства, а транспортной сферы особенно, предъявляются требование владения культурой разрешения профессиональных конфликтов [3]. Конфликтогенная профессиональная среда бакалавра-инженера-управленца водным транспортом объективно содержит в себе источники конфликтов. Конфликтологический менеджмент позволит организовать управление экологическими рисками на водном транспорте с учетом их ситуационного оформления в виде нарушения экологических нормативных документов, регламентирующих эксплуатацию водного транспорта. Культура экологической безопасности, таким образом, содержит и культуру управления экологическими конфликтами.

Профессионально-экологическая подготовка студентов, обучающихся по направлению «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства», следовательно, имеет целью формирование культуры экологической безопасности, включающей в себя культуру управления экологическими рисками и культуру управления экологическими конфликтами. Она осуществляется в направлениях, соответствующих элементам эколого-конфликтогенной профессиональной среды, последовательно интегрирующих философские (человек и природа, конфликт человека и природы, экоэтика), социологические (концепция экологических рисков), психологические (опасность, угроза, риск, конфликт и психология менеджмента трудных ситуаций профессиональной деятельности), конфликтологические (конфликт-менеджмент), экологические (экологи-

ческие риски), эколого-экономические (экологический менеджмент), эколого-транспортные (предупреждение экологических конфликтов) знания.

В такой совокупности дидактического потенциала междисциплинарного изучения явления «управление экологическими конфликтами на водном транспорте» создается реальная возможность подготовить будущего бакалавра-инженера водного транспорта, способного проводить профилактические мероприятия с конкретными субъектами профессионального взаимодействия на транспорте с целью минимизации экологических рисков и/или разрешения экологических конфликтов. Культура экологической безопасности при этом будет являться гарантией личной вовлеченности бакалавра-инженера в управление экологическими конфликтами. В такой постановке задачи формирование высококомпетентного специалиста способного разрешать всевозможные экологические конфликты на производстве будет происходить органично, эффективно и способствовать повышению качества вузовского технического образования.

Библиографический список

1. Глобальные проблемы человечества. Междисциплинарный научно-практический сборник. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 264 с.
2. Менеджмент на транспорте: Учебное пособие для студентов высш.учеб.заведений /Под ред. Н.Н. Громова, В.А. Персианова, Н.С. Ускова и др. – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 528 с.
3. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография / Калининградский гос. университет. – Калининград, 2002. – 225 с.
4. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. – М.: Речь, 2008. – 384 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 180500 Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства (Квалификация (степень)

«Бакалавр»). – М., Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2010 г. № 1159. –22 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ ПО РАБОТЕ С ПЕРСОНАЛОМ

Н.А. Тимошкина,

канд.пед.наук, доцент

*«МАТИ» - Российский государственный технологический
университет им. К.Э. Циолковского, г. Москва*

Одной из проблем современного общества становится процесс раскрытия творческого потенциала личности, самореализации в профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность менеджера отличается постоянным эмоциональным напряжением, обусловленным как содержанием, так и спецификой управленческой деятельности. Поэтому в свете новых требований к образовательному процессу встает вопрос о поиске новых способов формирования коммуникативных компетенций выпускников ВУЗов.

Для успешной профессиональной деятельности у будущих специалистов должна быть сформирована коммуникативная компетенция, которая включает:

- способность вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию;
- готовность решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях;
- владение устными и письменными средствами общения и пр.

В функциях общения в соответствии с содержанием выделяют инструментальную, интегративную, трансляционную, экспрессивную функции, а также функции самовыражения, со-

© Н.А. Тимошкина, 2012

циализации и социального контроля.

Одним из способов организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности (производственной, научной, коммерческой) служит деловое общение, находящееся вне самого взаимодействия субъектов. Почти каждый взрослый человек, имеющий опыт общения, способен по внешности человека, его одежде, манере говорить и поведению достаточно точно определить его социально-психологические характеристики: черты характера, возраст, социальный слой, профессию [5]. Однако при восприятии незнакомых людей достаточно часто допускаются ошибки, обусловленные следующими факторами:

- фактор превосходства - действует при неравенстве партнеров. Превосходство может проявляться во внешнем оформлении (одежда, оформление кабинета и т.п.) и манере поведения. Под воздействием фактора превосходства возможна недооценка или переоценка партнера.

- фактор привлекательности - склонность переоценивать внешне привлекательного человека и недооценивать непривлекательного.

- фактор отношения к нам - люди, хорошо к нам относящиеся, оцениваются выше, чем люди, относящиеся к нам плохо. Отношение к нам проявляется в согласии или несогласии с нашей позицией.

Стабильность отношений, складывающихся в результате общения, зависит от уверенности человека в том, что объем положительного влияния от контакта для него выше, чем отрицательного.

Положительное влияние на контакты людей оказывают их взаимные симпатии. Чтобы расположить человека к себе, следует иметь в виду следующие особенности поведения, влияющие на это:

- необходимо отмечать достоинства людей и искренне, ненавязчиво выражать свое признание этих достоинств;
- следует проявлять искренний интерес к людям, быть внимательным к ним;
- вступая в личные и деловые контакты, необходимо больше говорить о том, что волнует и интересует партнеров и др.

Отрицательное влияние на успешность контактов между людьми могут оказать следующие недостатки в поведении, которым они часто не придают значение:

- неумение слушать других;
- формирование преждевременного вывода о том, что хотел выразить партнер;
- недооценка или переоценка интеллектуальных возможностей партнеров и др. [1]

Успешности делового общения способствует также умение людей убеждать, переубеждать, вести дискуссию и переговоры.

В психологическом обеспечении различных видов профессиональной деятельности сегодня все чаще применяются методы психотерапии и психокоррекции, основанные на творчестве, в том числе методы арт-терапии.

В научно-педагогической интерпретации словосочетание «арт-терапия» понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности (изобразительная деятельность, музыка, танец). Использование арт-терапии в системе высшего образования - это инновация, которая характеризуется:

- комплексом новых технологий;
- многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;
- способностью к интеграции, трансформации и др.

Основополагающей для арт-терапии является ее связь с искусствоведением, психологией творчества, социологией искусства. Знания в этих областях необходимы для понимания роли искусства в социальной, духовной жизни человека и общества. К настоящему времени в отечественной и зарубежной психологической практике накоплен значительный опыт использования разных видов творчества в терапевтических, корректирующих и развивающих целях (К. Юнг, К. Роджерс, К. Уэлси, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др.).

В жизни человека эмоции играют важную роль, помогая воспринимать действительность и правильно реагировать на нее. Не каждый взрослый человек способен разобраться во всей

гамме своих переживаний. Человеку бывает достаточно трудно осознать те разнообразные переживания, которые возникают по мере расширения его связей с окружающим миром [2].

Арт-терапевтическая работа в системе подготовки менеджеров по работе с персоналом имеет широкий спектр показаний для проведения. Среди них:

- негативная «Я-концепция», искаженная самооценка;
- трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность;
- переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, стрессовые состояния;
- неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях.

В арт-терапевтическом процессе специалисты работающие с персоналом организаций приобретают ценный опыт позитивных изменений. Происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. «Помочь людям стать личностями - это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» - писал К. Роджерс [4].

Менеджеры по работе с персоналом должны знать, что арт-терапевтические занятия эффективны при нарушенной адаптации, с целью психологической помощи сотрудникам, испытывающим трудности в установлении деловых контактов с партнерами.

Важное значение имеет использование арт-терапевтических техник в работе с людьми, совершившими те или иные правонарушения. В реальной жизни правонарушители далеко не всегда соответствуют тому образу, который создан средствами массовой информации; среди них много «обычных» людей - мужчин и женщин, экстравертов и интровертов, добродушных и агрессивных.

Они совершают правонарушения по разным причинам, и подчас очень трудно понять, что же на самом деле подтолкнуло их к этому.

Среди позитивных феноменов арт-терапии зафиксированных как зарубежными, так и отечественными специалистами можно назвать следующие:

- облегчение процесса коммуникации;
- укрепление культурной идентичности личности, преодоление языкового барьера, особенно в многонациональных коллективах;
- исследование и выражение своих чувств в социально приемлемой форме;
- развитие чувства внутреннего контроля;
- творческое самовыражение и др. [3]

Следует отметить, что арт-терапия не представляет чудодейственную силу, способную полностью разрушить поведенческие и ментальные отклонения. Вместе с тем в арт-терапевтическом процессе субъект приобретает опыт позитивных индивидуально-личностных изменений. «Исцеляющими» факторами являются групповая сплоченность и поддержка, освоение новых ролей, получение обратной связи в условиях особой, демократичной атмосферы, обусловленной равенством прав и ответственности.

Ознакомление специалистов по работе с персоналом с арт-терапевтическими техниками позволит им не только лучше понять природу людей и свои собственные переживания, но и сделает профессию менеджера в сфере управления более интересной, творческой, престижной.

Библиографический список

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 295 с.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
3. Пурнис Н.Е. Арт-терапия в развитии персонала. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс; Универс, 1994. - 480 с.
5. Управление персоналом /под ред. А.Я. Кибанова, Л.В. Ивановской. – 2-е изд., М.: Издательство «Экзамен», 2008. – 352 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И.Н. Мирославская,
кандидат филологических наук, доцент
*Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова*

С реформой высшего образования в обиход вошли и новые слова и понятия: «бакалавр», «магистр», «стандарты третьего поколения», «зачетные единицы» и не в последнюю очередь «компетенции». Несколько месяцев преподаватели всей страны, составляя рабочие программы, внимательно изучали списки компетенций, предложенные разработчиками министерских стандартов, пытаясь определить, какие из них могут быть сформированы при изучении их предмета. Сейчас, когда рабочие программы составлены, пришло время задуматься о том, что кроется за этим понятием и в чем заключается отличие обучения, имеющего целью формирование компетенций, от традиционного.

В традиционном понимании задачей высшего образования является передача определенного объема знаний по какой-либо специальности. Однако наличие знаний само по себе не гарантирует, что человек, обладающий ими, справится с возложенными на него профессиональными обязанностями. Под компетенцией понимается личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Целью образования, таким образом, становится формирование этих способностей. В современной дидактике различают предметные, методические, социальные компетенции и самокомпетенции, т.е. способность к саморазвитию.

В методических работах все чаще говорится о формировании компетенций на занятиях по иностранному языку [2,3]. Как правило, при этом речь идет о формировании межкультурной компетенции, социальной компетенции, коммуникативной

компетенции и т.д. [1,4]. Но что представляют собой компетенции, относящиеся непосредственно к знанию иностранного языка?

Знание иностранного языка рассматривается как обязательное и относится к общекультурным компетенциям. Однако каким должно быть это знание? Формулировки стандартов не дают ответа на этот вопрос. Остается непонятным, почему будущие политологи должны «владеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения», а историки или экономисты – «на уровне не ниже разговорного». «Не ниже разговорного» - как можно определить этот уровень? Лишь в ряде существующих стандартов подчеркивается роль иностранного языка в профессиональной деятельности. Так, будущий педагог должен владеть одним из иностранных языков «на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников», а менеджер - «на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность». Совершенно очевидно, что выпускники вузов будут заниматься самыми разными видами профессиональной деятельности, и требования к знанию иностранного языка тоже должны быть различными.

Если традиционно знания иностранного языка описывались изученными грамматическими явлениями, количеством лексических единиц, объемом прочитанного на иностранном языке, то сейчас в основе определения уровня владения иностранным языком лежит компетентностный подход. В разработанном Советом Европы документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» выделено 6 уровней владения иностранным языком от уровня выживания (A 1) до уровня свободного владения (C 1 и C 2), которые определяются тем, что может делать человек в конкретных видах речевой деятельности. Например, владеющий иностранным языком на уровне A 1 «может представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе», а на уровне B 1 «может составить связное сообщение на известные или особо интересующие его темы; может описать впечатле-

ния, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее». Что же конкретно может, или должен уметь делать специалист в области сервиса и туризма, историк, экономист или врач? Как типы текстов, так и соотношение видов речевой деятельности здесь будет различным. Так, можно ожидать, что врач сможет прочитать статью о современных видах лечения, экономист - написать деловое письмо, а организатор туристического бизнеса – по крайней мере сообщить элементарные сведения иностранным туристам и попросить их подождать, пока не придет профессиональный переводчик. Логично предположить, что этому их и будут учить на занятиях по иностранному языку. К сожалению это не так.

Чтение. В будущей профессиональной деятельности студенты столкнутся с самими разными видами текстов: научными статьями, текстами договоров, инструкциями по применению лекарственных препаратов, описаниями гостиниц и т.д. Но еще важнее, чем способность прочитать подобный текст, окажется умение найти необходимую информацию, оценить ее, выбрать наиболее значимую. Хотя обучению чтению обычно уделяется больше всего внимания, но традиционно при этом преобладают учебные тексты, представляющие собой упрощенное изложение сведений из соответствующей области знаний. Как правило, такой текст служит для изучения новой лексики и грамматических явлений и не содержит никакой новой информации. Аутентичные тексты даются только в конце обучения, и их включение в учебный процесс зависит только от инициативы преподавателя. В учебниках они, как правило, отсутствуют. Основные проблемы при этом:

- студентов не знакомят с лексикой научного изложения, описывающего научный эксперимент, постановку опыта и т.д.;

- не развивается дискурсивная компетенция, т.е. знание построения определенных типов текстов;

- у студентов не формируется мотивация использовать иностранный язык для получения новой информации, не доступной на родном языке;

– не формируется умение извлекать информацию из прагматических текстов, умение самостоятельно находить информацию по заданной теме.

Говорение на иностранном языке традиционно представлено так называемыми устными темами, т.е. монологическими высказываниями, которые студенты готовят на основе предложенного текста и затем учат наизусть. Препятствием для реального обучения говорению является не только низкий уровень знаний студентов или недостаток времени, но и сложившаяся система контроля, при которой оценивается прежде всего грамматическая правильность высказывания. Примерная программа для неязыковых вузов требует от студентов умения вести диалог-расспрос, высказывать мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника. Это умение требует иной системы контроля, оценки содержания высказывания, способности достичь коммуникативной цели, а ошибки в речи будут считаться существенными только в том случае, если они препятствуют коммуникации.

Таким видам речевой деятельности, как аудирование и письмо, при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях обычно уделяется недостаточно внимания. До сих пор российские учебники по иностранным языкам, за редкими исключениями, не имеют звукового сопровождения, что давно является нормой для всех зарубежных изданий. Следует учитывать, что с развитием сети Интернет возросла роль письменного общения, которое во многих ситуациях заменяет устное. Поэтому наиболее важным при обучении письму должно быть умение написать короткое сообщение в электронной почте или социальных сетях. Вместе с тем отдельные специальности предъявляют гораздо более высокие требования к владению письменной речью и умению вести деловую переписку.

При наличии общих требований важно конкретизировать требования, предъявляемые к отдельным видам речевой деятельности в конкретных сферах профессиональной деятельности, а также разработать адекватную этим требованиям систему контроля знаний.

К сожалению, учебная литература для неязыковых специальностей, даже самых последних лет издания, чаще всего представляет собой все тот же образец грамматико-переводного метода с текстами, не несущими новой информации и грамматическими упражнениями, лишенными коммуникативной направленности.

Современные средства информации стирают границы между странами, делая доступной любую информацию, давая возможность общения независимо от местонахождения его участников. В этих условиях изучение иностранного языка должно соответствовать реальным потребностям коммуникации и выполнения профессиональных задач.

Библиографический список

1. Андреева Л.Н. Влияние делового английского на развитие профессиональной и социальной компетентности студентов / Л.Н. Андреева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Аспирантские тетради: Научный журнал. — СПб., 2007. — № 13. — С. 168-172.

2. Буняева Л.М. Компетентностный подход в обучении иностранному языку [электронный ресурс] : Режим доступа : <http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/58-metodrecommend/208-2011-04-19-06-21-56> Дата обращения 28.05.2012

3. Морозова И. О. Компетентностный подход в обучении деловому английскому языку [электронный ресурс] : Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/527228/> Дата обращения 28.05.2012

4. Buzina.D.I. Assessing intercultural competence of the students at the faculty of Physics / D.I. Buzina [Text] // Rivers of language, Rivers of learning. Proceedings of the 18th NATE-Russia Annual Conference. Yaroslavl, May 24-26, 2012. – Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2012 - P. 3-4.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА БАЛЬНО-РЕЙТИНГОВУЮ СИСТЕМУ ОЦЕНИВАНИЯ

В.Е. Гаибова,

канд. пед. наук, ст. преподаватель
кафедра теории и истории педагогики
*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

В настоящее время совершается переход на стандарты третьего поколения, основой которых является развитие компетенций студентов. В рабочих программах дисциплин прописан набор компетенций, который необходимо развивать в ходе изучения предмета и оценивать. Причем, одна и та же компетенция может развиваться в процессе освоения нескольких учебных дисциплин. Поэтому можно говорить об общих учебных компетентностях, которые и отражает современный стандарт образования. Но, прежде чем говорить о развитии компетентностей, необходимо определить основное понятие. В качестве рабочего определения можно использовать определение Дж. Равенна: «Компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия». [2]

В одну компетентность могут входить разные знания, умения и навыки, которые являются взаимозаменяемыми. Студент может выполнить одну и ту же работу разными способами, но если работа выполнена успешно, то можно говорить о том, что он во всех случаях компетентен в выполнении данной работы. Поэтому компетентности необходимо развивать в процессе учебной деятельности, постоянно совершенствуя их и включая в образовательный процесс как его составную часть.

Под **общими учебными компетентностями** мы понимаем способность учащегося личностно-мотивированно осуще-

ствлять учебную деятельность, основанную на совокупности общих учебных умений, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты и зависящую от системы ценностей индивида.

К общим учебным компетентностям чаще всего относят: развитие функциональной грамотности («математическая», «естественно научная»), развитие «способностей искать (запрашивать различные базы данных, получать информацию); способность и готовность изучать (организовать взаимосвязь знаний и систематизировать их, организовывать свои собственные приемы обучения); способность и готовность думать (критически относится к тому или иному аспекту развития наших обществ, занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение); способность и готовность включаться в деятельность (входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, нести ответственность); способность и готовность сотрудничать (сотрудничать и работать в группе, договариваться на основе разумного компромисса), способность и готовность адаптироваться (использовать новые технологии усвоения информации и коммуникации, показывать стойкость перед трудностями)» [3, с.8]. Также умения сравнивать, анализировать, синтезировать, делать выводы, обобщать и т.д., что позволяет осмысленно применять комплекс знаний, умений и способов деятельности в разных сферах жизни, определяться по очень широкому кругу вопросов.

Во многом развитию компетентностей студентов может способствовать бально-рейтинговая система оценивания, которая является современным инструментом оценки работы студента в процессе учебно-практической, научной, внеучебной деятельности и определения рейтинга выпускника на выходе. Она позволяет реализовывать механизмы обеспечения качества и оценку результатов обучения, активизировать учебную и внеучебную работу студентов. Успешность изучения отдельных дисциплин и активность студента оценивается суммой набранных баллов, которые в совокупности будут определять рейтинг студента. [5]

В процессе учения студент сам решает, каким образом он набирает необходимую сумму баллов, предлагает свои варианты

заданий по определенным темам, принимает активное участие в разработке собственной учебной траектории, которая для него действительно будет интересной, значимой и выполнимой.

При этом происходит стимулирование систематической самостоятельной работы студента; повышается роль самостоятельности в учебе; снижается роль случайных факторов при получении итоговой оценки по дисциплине; фиксируются результаты учебной деятельности на всех этапах; учитывается качество и сроки выполнения индивидуальных домашних заданий; повышается учебная мотивация [4].

Таким образом, стараясь повысить свой рейтинг, студент принимает решения о выполнении набора дополнительных (творческих) заданий, для чего требуется изучать дополнительную литературу и применять полученные знания в новых ситуациях или условиях. Выполнение групповых заданий с максимальной эффективностью требует оптимального распределения ролей в группе и умения сотрудничать, слушать и слышать своих однокурсников, быстро и качественно мобилизовать необходимые знания, а также уметь представить результаты своей работы перед аудиторией. Разработка и проведение на занятиях фрагментов различных учебных педагогических ситуаций способствует не только развитию общих учебных компетентностей студентов, но и формированию их профессионально культуры, осознанию профессионального выбора.

Рейтинговая система оценивания предполагает начисление как штрафных баллов за пропуски, опоздания и нарушения дисциплины (например, за нарушение дисциплины – минус 5 баллов), что может способствовать сознательности обучаемых на занятиях, так и поощрительных баллов за участие в различных олимпиадах и конкурсах (например, участие в олимпиаде – 5-20 баллов, в зависимости от занятого места). Данная система позволяет объективнее и полнее оценивать работу студента, в отличие от традиционной шкалы, где три с минусом и три с плюсом – это фактически одно и то же, но ведь качество работы разное!

В процессе использования бально-рейтинговой системы студент может самостоятельно анализировать и оценивать свои достижения, определять свой рейтинг и вносить в него опреде-

ленные коррективы путем выполнения дополнительных заданий. Студенты большим объемом знаний получают самостоятельно и заинтересованно, что не может не отразиться на качестве знаний. В процессе контроля участвует не только педагог, но и сами обучаемые.

«Эффект от внедрения рейтинговой технологии» выражается:

- в росте социальной активности учащихся;
- в признании равноценности различных образовательных траекторий;
- в ориентации на успех;
- в повышении адекватности самооценки;
- в укреплении командного духа;
- в осознанности жизненного выбора» [4, с.15].

При внедрении рейтинговой системы оценивания можно выявить ряд трудностей:

- 1) Не все преподаватели могут разработать объективные правила по оцениванию, в силу недостаточного уровня подготовки.
- 2) Требуется большая подготовительная работа по созданию материалов по всем видам учебной деятельности, в том числе, организации текущего контроля.
- 3) Для многих студентов гуманитарных специальностей возникают трудности в организации регулярной самостоятельной работы.

- 4) Студенты технических специальностей легко просчитывают схему накопления баллов и не используют некоторые виды деятельности (например, не учат теорию) и др. [1]

Данные трудности не являются непреодолимыми и в целом, студенты активнее работают на повышение рейтинга, а, следовательно, как было сказано выше, и на развитие своих компетентностей, которое возможно лишь при личностно-мотивированном осуществлении учебной деятельности.

Библиографический список

1. Попова Л.В. Проблемы реализации рейтинговой системы оценки знаний студентов. Электронный научный журнал. 02 (06), февраль, 2010. <http://journal.kuzspa.ru/articles/30/>

2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 247 с.

3. Чернявская А.П. Педагогические технологии: методическое пособие. – Ярославль, 2003.

4. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2008.

5. Южно-уральский институт управления и экономики.
<http://www.inueco.ru/pages.php?page=46>

РАЗДЕЛ 4. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

М.В. Бахичева,
преподаватель педагогики и частных методик
*Государственное образовательное учреждение
среднего профессионального образования
Ярославской области «Ярославский
индустриально-педагогический колледж»*

Заочное образование является специальной формой подготовки квалифицированных специалистов в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях без отрыва от их производственной деятельности. Специфической особенностью заочного обучения является преобладающий характер самостоятельной работы. Учебные планы и программы заочного обучения являются производными от учебных планов и программ дневной формы обучения, но для заочной формы обучения соотношение аудиторной и внеаудиторной работы 1:6. Между сессиями предполагается самостоятельная работа студентов, и если она не продумана заранее и не организована должным образом, то фактически и не осуществляется студентом.

Таким образом, имеется противоречие между преимущественно самостоятельным характером учебной деятельности студентов-заочников и недостаточной организацией их самостоятельной работы [3].

В связи с внедрением Федеральных Государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего поколения актуальной стала проблема внедре

© М.В. Бахичева, 2012

ния компетентностного подхода к построению воспитательно-образовательного процесса. При этом Государственный образовательный стандарт предполагает овладение общими и профессиональными компетенциями студентами всех форм обучения в полном объеме вне зависимости от формы обучения [2, с. 161].

К примеру, воспитатель детей дошкольного возраста должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность:

ОК1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; ОК3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях; ОК4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; ОК5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; ОК6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами; ОК7. Ставить цели, мотивировать деятельность воспитанников, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса; ОК8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; ОК9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий; ОК10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей; ОК11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм [5].

Самостоятельную работу принято делить на учебную, научную и социальную. Учебная и научная работа имеют в основном образовательное назначение и формирует интеллектуальные качества будущего педагога [4, с. 6]. К формам учебной самостоятельной работы относятся составление библиографического списка, глоссария по разделу дисциплины, подготовка и проведение дискуссии, деловой игры и др. Формами научной

самостоятельной работы являются выполнение реферата, курсовой работы, написание доклада, разработка методических рекомендаций и т.п.

Конкретная социальная работа студента может иметь разный масштаб (внутри группы, образовательного учреждения и т.д.), но она всегда прививает ему некоторые общественные качества, необходимые во взаимоотношениях с сокурсниками, будущими коллегами. Это такие качества как, терпимость, настойчивость, умение убеждать, требовательность, сочувствие и т.п. [4, с. 7].

Разработка и организация внеклассных мероприятий, написание сценария мероприятий, интервьюирование и проведение аудиозаписи респондентов, подготовка и проведение тренинга и др. вполне могут применяться как формы социального вида самостоятельной работы студентов.

Все виды самостоятельной работы студента подчиняются целям учебного процесса, организуются при его главенстве. Организация самостоятельной работы студентов должна сочетаться со всеми применяемыми методами обучения и вместе с ними представлять единую систему средств по овладению общими и профессиональными компетенциями [4, с. 8].

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6].

Следовательно, можно предположить, что в определенных видах и формах самостоятельной работы студентов можно формировать и развивать определенные компетенции и, соответственно, компетентность.

Возможность развития общих компетенций в самостоятельной работе студентов заочного отделения специальности «Дошкольное образование» представлена в табл. 1.

Таблица 1
**Развитие общих компетенций в самостоятельной работе
студентов педагогического колледжа заочного отделения
специальности 050144 Дошкольное образование**

№№ п/п	Вид и формы самостоятельной работы, выполняемых студентом	Развиваемые общие компетенции
Учебная самостоятельная работа		
1.	Аннотация. Подготовка.	ОК 1, 4, 8
2.	Беседа. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 6, 7, 8, 11
3.	Библиографический список по теме, раз- делу дисциплины. Составление.	ОК 2, 4, 5, 8
4.	Видеоматериал. Анализ.	ОК 1-5, 8, 11
5.	Глоссарий. Составление.	ОК 2, 4, 5, 8
6.	График. Составление.	ОК 2, 4, 5
7.	Деловая игра. Подготовка и проведение.	ОК 1-11
8.	Дидактические материалы. Подготовка.	ОК 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11
9.	Дискуссия. Подготовка и проведение.	ОК 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11
10.	Домашняя контрольная работа. Выполне- ние.	ОК 2, 4, 5, 8, 11
11.	Занятие. Анализ по предложенному пла- ну.	ОК 1, 2, 4
12.	Занятие. Организация и проведение.	ОК 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11
13.	Индивидуальная программа обучения и воспитания. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11
14.	Индивидуальное занятие с воспитанни- ком. Организация и проведение.	ОК 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11
15.	Интервьюирование и проведение аудио- записи респондентов.	ОК 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9
16.	Каталог. Составление.	ОК 2, 4, 5, 8
17.	Конспект. Подготовка.	ОК 2, 4, 7, 9, 10, 11
18.	Консультация. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 6, 7, 11
19.	Конференция. Участие.	ОК 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9
20.	Коррекционно-развивающее занятие. Проведение.	ОК 1-5, 7, 9, 10, 11
21.	Методические материалы. Анализ.	ОК 1, 2, 4, 7, 8, 9
22.	Наглядное пособие. Подготовка.	ОК 1, 5, 7, 10
23.	Научная литература. Изучение, конспек- тирование, реферирование, аннотирова- ние.	ОК 1, 4, 8, 11
24.	Обзор. Написание.	ОК 2, 4, 8, 11
25.	Обзор. Подготовка.	ОК 2, 4, 5, 8, 11
26.	План-конспект занятия. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11
27.	Портфолио. Создание.	ОК 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9

28.	Презентация. Подготовка.	ОК 4, 5, 7, 9
29.	Программа учебных курсов. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11
30.	Психолого-педагогическая характери- стика. Составление.	ОК 1, 2, 4, 11
31.	Расчетная работа. Выполнение.	ОК 2, 4, 5
32.	Расчетно-графическая работа. Выполне- ние.	ОК 2, 4, 5
33.	Рецензирование статьи.	ОК 1, 2, 4, 8, 11
34.	Собеседование.	ОК 1, 3, 4, 7, 8, 11
35.	Схема. Составление.	ОК 2, 4, 5
36.	Сценарий учебного фильма. Разработка.	ОК 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
37.	Съемка фильма по сценарию.	ОК 3, 5, 6, 9
38.	Таблица. Составление.	ОК 2, 4, 5
39.	Тест. Разработка.	ОК 2, 4, 5, 8, 11
Научная самостоятельная работа		
1.	Доклад. Написание.	ОК 1, 4, 7, 8, 11
2.	Конкурс. Участие.	ОК 1, 3, 4, 7, 8, 9, 11
3.	Курсовая работа. Подготовка и защита.	ОК 1-5, 7, 8, 9, 11
4.	Методические рекомендации. Разработка.	ОК 1, 2, 4, 7, 8, 9, 11
5.	Проект. Подготовка.	ОК 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
6.	Реферат. Подготовка.	ОК 1, 2, 4, 6, 7, 8, 11
Социальная самостоятельная работа		
1.	Внеклассное мероприятие. Организация и проведение.	ОК 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9
2.	Сценарий мероприятия. Разработка.	ОК 1, 4, 7, 9
3.	Творческая работа. Подготовка.	ОК 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9
4.	Тренинг с родителями, детьми, сотрудни- ками. Организация и проведение.	ОК 1-7, 10, 11
5.	Эссе. Написание.	ОК 1, 2, 4, 7, 8, 9, 11

Таким образом, по качеству самостоятельно выполненной студентом работы можно судить об уровне сформированности и развития соответствующей компетенции.

В настоящее время перед образованием встала проблема разработки инструментария измерения компетентности для осуществления мониторинга процесса подготовки выпускников колледжей и вузов и реализации компетентностной модели специалиста.

Интегрированный характер компетентности выпускника требует разработки целостной системы средств измерения, с помощью которой педагог должен будет оценить компетентность студентов, что и актуализирует вопрос о критериях измерения уровня сформированности компетенций [1].

Библиографический список

1. Богословский В., Караваева Б., Шехонин А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. №10
2. Герасименко К.М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников педагогических специальностей / К.М. Герасименко // Ярославский педагогический вестник – 2010 - № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)
3. Муравьева Н.В. Самостоятельная работа студентов заочной формы обучения в информационно-обучающей среде <http://sibac.info>
4. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / сост.: А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лащ – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – с. 35
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050144 Дошкольное образование от 05.11.2009 <http://chgpk.narod.ru>
6. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

СИЛЛАБУС КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Н.В. Булах

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

В настоящее время высшая школа предъявляет повышенные требования к современному студенту, придавая большое значение его личностным качествам: умению самостоятельно пополнять и обновлять свои знания, вести исследовательские

© Н.В. Булах, 2012

задачи, при этом самостоятельно организовывая пути их решения. Появление новой цели высшего профессионального образования – развитие компетенций у будущих специалистов, потребовало разрешения конкретных задач организации самостоятельной работы студентов. Для преподавателя высшей школы актуальным становится поиск оптимальных средств для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Кафедра социально-педагогических наук, социологии и политологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого успешно использует силлабусы, как одно из средств организации самостоятельной работы студентов, начиная с 2008 года. Силлабус – это учебно-методическая программа дисциплины, включающая в себя описание изучаемого предмета, цели и задачи, краткое содержание, темы и продолжительность каждого занятия, задания самостоятельной работы, время консультаций, требования преподавателя, критерии оценки и список основной и дополнительной литературы.

В начале каждого семестра по каждой дисциплине кафедры на сайте университета, на странице кафедры, размещаются необходимые силлабусы, которые находятся в свободном доступе для каждого студента. Это успешно оптимизирует совместную деятельность преподавателя и студента, в том числе и отделения заочного обучения, при этом повышая уровень освоения курса за счет доступности.

Силлабусы составляются на основе ГОС ВПО специальности и ФГОС ВПО направления подготовки, типового учебного плана, типовой учебной программы, логической модели образования. Жесткой схемы написания силлабуса нет, и преподаватель вправе включить в него то, что он считает нужным, и будет полезным для освоения студентами дисциплины, которую он преподаёт. Однако можно выделить основные разделы силлабуса:

1. Титульный лист - название учебного заведения, соответствующую кафедру - разработчик, название и код дисциплины, название специальности или направления подготовки, семестр изучения, количество кредитов (часов) по изуче-

нию данной дисциплины, формы контроля. Эти данные берутся из учебных планов.

2. Данные о преподавателе: ФИО преподавателя, читающего данный курс, ученая степень и звание, занимаемая должность, а также место и время проведения консультаций.

3. Контактная информация: режим пребывания на кафедре и контактные телефоны (служебный, домашний), электронный адрес.

4. Количество кредитов.

5. Дата: указывается год и семестр изучения курса.

6. Описание дисциплины, которое включает актуальность и предназначение дисциплины: цель и задачи изучения; систему знаний, навыков и умений, которыми должен обладать студент, после окончания изучения дисциплины. Цель преподавания дисциплины формируется в соответствии с типовой программы. Достижение главного результата при изучении данного курса кратко и четко сформулировано. Задачи курса конкретизируются применительно к специальности и направлению подготовки и вытекают из поставленной цели. Указываются, какие конкретные компетенции осваивают студенты. Каждый преподаватель предъявляет студентам систему требований, правил поведения студентов на занятиях, взаимоотношений с преподавателем, с другими студентами.

7. Учебно-тематический план распределения часов по видам занятий. Учебно-тематический план оформляется в виде таблицы с содержанием разделов: «всего часов», в том числе «лекции», «практические», «лабораторные занятия», «самостоятельная работа студентов» (на примере syllabusов, разработанных кафедрой социально-педагогических наук, социологии и политологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого).

8. Методические указания студентам. Данный раздел syllabusa включает список заданий студенту, перечень и содержание видов самостоятельной работы, рекомендации по их организации и выполнению. Это наиболее полный раздел syllabusa, который представляет собой детализированное руководство по подготовке к занятиям.

9. Основная и дополнительная литература. Основная литература: оптимальное количество источников основной

литературы – не более 3-5 базовых учебников и нормативные акты. Лучше, чтобы эти учебники и учебные пособия находились в электронных библиотеках университета, так как это увеличивает обеспеченность материалом большое количество студентов. Дополнительная литература: может включать до 10 наименований.

10. Информация по оценке.

11. Политика выставления баллов.

Одним из элементов организации учебного процесса в условиях ФГОС ВПО является использование балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся. Политика выставления оценок должна основываться на принципах объективности, прозрачности, гибкости и высокой дифференциации.

Правильная организация самостоятельной работы студентов - это залог формирования умений и навыков в овладении, изучении, усвоении и систематизации приобретенных знаний; обеспечения высокого уровня успеваемости в процессе обучения. Самостоятельная работа студентов не является самостоятельной деятельностью студента по освоению дисциплины.

Это система особых условий, организованных преподавателем. Опыт кафедры социально-педагогических наук, социологии и политологии в использовании syllabusов как формы самостоятельной работы студентов говорит об его эффективности.

Библиографический список

1. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: учебно-методическое пособие/ сост. Н.В. Соловова; под ред. В.П. Гарькина. – Самара: «Универс-групп», - 2009.

2. www.tsput.ru - страница кафедры социально-педагогических наук, социологии и политологии ТГПУ им. Л.Н.Толстого.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т.В. Бурлакова,

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный
педагогический университет»

Е.В. Кузнецова,

муниципальное учреждение
«Шуйский молодежный
информационный центр»

Переход высшего профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты, дающие возможность каждому студенту формировать индивидуальный образовательный маршрут при реализации основной образовательной программы, усилил потребность в разработке приемов и инструментария организации самостоятельной учебной деятельности будущих учителей.

Изучение теоретических проблем развития отечественного и зарубежного высшего педагогического образования, а также опыта подготовки будущих учителей позволяет утверждать, что индивидуализация самостоятельной учебной деятельности способствует формированию положительного, заинтересованного отношения студентов к самостоятельной и ответственной реализации целей подготовки, способности обоснованно и самостоятельно делать выбор и принимать решения.

В практике нашей работы обновление содержания самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях индивидуализации обучения обеспечено комплексом учебно-методических материалов, включающим учебные программы, учебные и учебно-методические пособия, контрольно-оценочный материал, методические рекомендации, учебные средства, вопросы и задания для самостоятельной работы студентов [1, 2, 3]. Учебные средства подразделяются на два вида:

© Т.В. Бурлакова, Е.В. Кузнецова, 2012

1) дидактические средства индивидуальной подготовки (индивидуальная образовательная программа по изучению теоретических курсов, индивидуальные планы самостоятельного изучения тем; индивидуальные задания);

2) методические материалы, которые позволяют определенное задание для группы распределить с учетом особенности каждого ее члена. Основу методических средств составляют задания, моделирующие в учебной работе соответствующие структуры педагогической деятельности, приводящие к приобретению нового опыта и создающие предметные и коммуникативные условия для развития активности студентов.

Индивидуальная образовательная программа по изучению теоретических курсов относится к числу дидактических средств индивидуальной подготовки будущих учителей. Она представляет собой один из возможных проектов учебной деятельности студента, создается на основе типовых образовательных программ с учетом индивидуальных целей и личностных качеств будущего учителя. Индивидуальная образовательная программа предполагает принятие студентом ответственности за собственное образование, осознание его цели, планирование конкретных действий по реализации учебной деятельности и ее рефлексии.

Структура индивидуальной образовательной программы изучения теоретической дисциплины включает разделы:

- *информационно-аналитический* (справочные данные, материалы диагностики и самодиагностики студента);

- *целеполагания* (личностные, образовательные, гностические, проектировочные, когнитивные и креативные цели студента);

- *содержательно-деятельностный* (информация об индивидуальных проблемах и планах студента по расширению, углублению, творческому применению материала);

- *мониторинга и коррекции* (информация о повторной диагностике и самодиагностике студента и анализ произошедших изменений).

В соответствии с индивидуальной образовательной программой изучения дисциплины студенты при поддержке препода-

давателя разрабатывают **индивидуальные планы** самостоятельного изучения тем, которые включают в себя теоретический и практический разделы.

Теоретический раздел отражает объем и последовательность изучаемых вопросов, содержит методические рекомендации к изучению теории, методические указания к выполнению заданий, библиографический список. В зависимости от уровня теоретической подготовленности студентов в теоретический раздел включается различный объем заданий на актуализацию материала, необходимого для изучения новой темы. В соответствии с индивидуальными предпочтениями студенты имеют возможность выбора формы выполнения заданий (заполнение таблиц или опорных конспектов, составление схем, подготовка презентаций и т.д.).

Практический раздел индивидуального плана включает в себя перечень заданий, задач и методические рекомендации к их выполнению. Подробность методических указаний зависит от уровня практической подготовленности студента, который определяется с помощью тестирования.

К примеру, по теме «Геометрические места точек» (учебная дисциплина «Дополнительные разделы школьного курса математики») для студентов с высоким уровнем практической подготовки методические рекомендации имеют следующий вид: «Выявите сущность обобщенного приема решения задач на геометрические места точек. Выявите особенности задач, решаемых методом геометрических мест точек. Решите на выбор задачи из приведенного списка». Студенты, имеющие средний уровень практической подготовки, получают такие рекомендации: «Выполните действия в следующей последовательности. 1. Определите, какие геометрические фигуры заданы условием задачи, и какую фигуру требуется построить. 2. Установите, расположение какой точки (точек) необходимо знать для того, чтобы построить искомую фигуру. 3. Определите геометрическое место точек, удовлетворяющее заданным условиям, постройте их. 4. Постройте искомую фигуру. 5. Докажите, что построенная фигура удовлетворяет всем требованиям задачи. 6. Установите условия разрешимости задачи, определите число ее решений. 7. Решите задачи из приведенного списка». Для студентов, имею-

щих низкий уровень практической подготовки, общие указания конкретизированы применительно к каждой из задач, предложенных для решения.

Индивидуальные планы содержат блок рефлексии, включающий вопросы о качестве усвоения материала и методических затруднениях; вопросы о степени удовлетворенности процессом работы; самооценке результатов труда.

Отметим, что в процессе исследования [4] нами были выявлены организационные *формы* индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов, в соответствии с которыми создаются и реализуются индивидуальные задания для работы студентов.

Предметная форма индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов предполагает использование банка заданий различного уровня сложности. Выбор уровня сложности заданий происходит на основе тестирования содержательной и технической подготовленности каждого студента и диагностики уровня его познавательной самостоятельности. Студенты, получившие перечень заданий, имеют возможность выбора комбинации заданий, отвечающей их потребностям и возможностям.

Личностная форма индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов предполагает использование заданий, различных по форме выполнения (доклад, компьютерная презентация, исследование, творческая работа и др.), по способу представления информации (в виде текста, таблиц, схем, графиков, видеоряда, иллюстраций и др.), подобранных с учетом результатов тестирования на определение ведущей репрезентативной системы личности (Ф.Пуселик, Б.Люис); анализа личных предпочтений студентов в зависимости от имеющихся способностей. При реализации данного подхода студент выбирает из предложенных заданий те, которые соответствуют его личным предпочтениям.

Форма, отражающая степень самостоятельности студента в процессе осуществления самостоятельной учебной деятельности, определяется мерой помощи со стороны преподавателя по руководству самостоятельной учебной деятельностью студентов. Количество и характер консультаций определяется

индивидуально. В ходе консультаций и бесед особое внимание уделяется формированию у будущих учителей рефлексивных умений и положительной мотивации к обучению.

Особое внимание уделяется выбору форм контроля на каждом из этапов самостоятельной учебной деятельности студентов. В зависимости от результатов диагностики и профиля изучаемого предмета применялись следующие формы контроля:

- теоретической подготовленности студентов используются письменный опрос, коллоквиум, собеседование;
- для оценки практической подготовленности применяются тесты, контрольная и творческая работы;
- для оценки комплексных заданий используются письменный отчет, защита проектов.

Проведенное исследование подтвердило, что индивидуализация не только способствует повышению успешности самостоятельной учебной деятельности будущих учителей, но и изменяет позицию преподавателя, который создает условия для самостоятельного выбора, самоопределения и самореализации студента, обеспечивает поддержку и сопровождение его индивидуальной образовательной деятельности.

Библиографический список

- 1.Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы [Текст]: монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2008. – 179 с.
2. Бурлакова, Т.В. Маршруты профессионального становления [Текст]: учебно-методическое пособие по курсу «Теория и методика обучения математике» для студентов, аспирантов, преподавателей / Т.В. Бурлакова. - Шуя.: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПГУ», 2009. – 110 с.
3. Бурлакова, Т.В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст]: монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.
- 4.Кузнецова, Е.В. Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов в педагогическом вузе [Текст]: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Е.В. Кузнецова. - Шуя.: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПГУ», 2012. – 24 с.

РАЗДЕЛ 5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT В ВЫСШЕМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.М. Концевая,
кандидат филологических наук, доцент,
М.П. Концевой,
ст. преподаватель
*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина*

Выпускникам современных университетов предстоит жить и трудиться в обществе, в котором существенную роль будут играть компьютерные сети и сетевое взаимодействие данных, сервисов, задач, людей и социальных групп.

Получить соответствующие новым вызовам компетенции они могут только на основе практического опыта использования сетевых коммуникаций и продуктивной деятельности (образовательной, исследовательской, социальной) в компьютерных сетях.

Информационные технологии вызывают перемены во всей системе образования, оказывая существенное влияние на учебные коммуникации, способности и мотивы участников образовательного процесса, социальный заказ, задачи, средства и методики обучения. Одновременно на основе информационных технологий создается инновационный инструментарий решения современных проблем преподавания на основе концепции *immersive learning*, подразумевающей погружение обучающихся в виртуальную образовательную среду, обеспечивающую получение реального предметного, социального и коммуникативного опыта. Необходимость педагогической инноватики в процессе формирования VLE (*virtual learning environment*, виртуальные

© Г.М. Концевая, М.П. Концевой, 2012

образовательные среды) определяется существенными особенностями сетевых сообществ (community) в сравнении с традиционным обществом (society).

Информационные технологии обучения могут быть поняты в качестве информационной модели не только определенного предметного, но и педагогического опыта. В таком случае они станут основой современных средств обучения, решения актуальных педагогических проблем только тогда, когда на их основе будут смоделированы адекватные последним способы деятельности в реальной сетевой среде по усвоению содержания образования, включающего совокупность знаний и навыков, определенный уровень развития познавательных сил и опыт практической деятельности.

В целях реализации данного подхода в БрГУ имени А.С. Пушкина была создана и хорошо зарекомендовала себя электронная обучающая среда «ЭОС». «ЭОС» представляет собой системно организованную совокупность сетевых коммуникационных технологий, аппаратного, программного и организационного обеспечения, которая позволяет на основе интеграции электронных пособий по конкретным учебным курсам с элементами дистанционного обучения эффективно удовлетворить образовательные потребности студентов в контексте решения педагогических задач. «ЭОС» реализуется на локальной сети университета и подключении к Интернету. «ЭОС» включает учебный материал, аппарат организации усвоения по всем темам курса, средства и технологии сетевых коммуникаций: локальную почтовую систему, позволяющую реализовать дидактически и организационно эффективную систему выполнения студентами учебных поручений и контроля их успеваемости; локальную систему учебных сетевых коммуникаций для решения программных задач преподаваемых курсов. Организованный на удаленном сервере блог служит для поддержания эффективной коммуникации со студентами и их консультирования по учебным вопросам.

Ядро «ЭОС» представляет собой учебно-методический комплекс в виде Web-сайта, размещенного на сервере. Учебный материал – это развернутый иллюстрированный гипертекст. Аппарат усвоения и ориентировки электронного пособия вклю-

чает: лабораторные задания; перечень практических умений; проектные задания; терминологические словари; учебные, контрольные и диагностические тесты. Студенты имеют возможность работать с учебным материалом, размещенным на сервере университета, в домашних условиях. Задания выполняются в электронной форме. Отчеты с выполненными работами студенты отсылают преподавателю по электронной почте в виде вложенных файлов. Студент отправляет преподавателю и свою оценку лабораторной работы в соответствии с определенными и обоснованными критериями (сложность, трудность, полезность, увлекательность), а также самооценку своей деятельности по выполнению лабораторной работы. Результаты проверки заданий публикуются на интегрированных в пособие Web-страницах. Существенной чертой учебного курса является широкое использование сетевых технологий в качестве коммуникативной и учебной среды на основе реализации user content generation – одного из фундаментальных принципов Web 2.0, который заключается в активном формировании интернет-ресурсов самими пользователями. Такой подход находит свое выражение в том, что использование сетевых электронных переводных словарей и интернет-сервисов перевода дополняется личным участием студентов в деле развития подобных ресурсов. Так, эффективная оценка использования материалов Википедии невозможна без понимания принципов и технологии их формирования и развития, а это понимание, в свою очередь, формируется только на основе личного опыта участия в жизни вики-сообщества посредством написания и редактирования статей в Википедию.

Очень важен опыт участия студентов в жизни профессиональных сетевых сообществ, соответствующих профилю их образования. Например, незаменимым средством для будущих переводчиков являются переводческие сообщества (Lantra-L, Город переводчиков и др.), где обсуждаются профессиональные проблемы, оказывается взаимопомощь.

На основе информационных технологий создаются наиболее адекватные современным вызовам VLE, которые позволяют реализовать перспективную методологию immersive learning (изучение через погружение). Для организации VLE мо-

гут быть использованы не только высокотехнологические образовательные ресурсы (vAcademia), но и общедоступные досуговые виртуальные платформы (World of Warcraft, Blue Mars, Eve, SL). Виртуальный мир здесь представлен лишь контекстом, где отсутствует контент, но существует набор инструментов, которые предлагают новые возможности.

Если скомбинировать это со встроенными структурированными правилами, то получится готовый продукт, посредством которого создатели способны донести пользователям то, что они хотели: будь то VLE или игра. Виртуальные миры делают возможным «обучение действием» в условиях, которые способствуют немедленному практическому применению навыков при выполнении их учебных обязанностей. Возможность проходить симуляцию уровня за уровнем поддерживает постоянный интерес и живую заинтересованность обучаемого в достижении результата. Виртуальные миры имеют многомерные встроенные элементы индивидуальной обратной связи, в то же время мотивируя обучаемого все время проявлять образовательную активность, не ограничивая ее «единственно правильным». Компьютерные симуляции позволяют перейти от квазилинейных курсов, в которых обучающийся просто делает выбор одного из нескольких предложенных вариантов, к многоуровневым сценариям со сложной интригой, когда симуляция становится похожей на приключенческий фильм с выраженным элементом соревновательности. Все это делает досуговые виртуальные среды удобными площадками для создания и апробации инновационного педагогического инструментария моделирования и решения современных образовательных проблем в парадигме immersive learning.

Одной из таких сред, которую предполагается задействовать в учебном процессе, является Second Life (SL) – виртуальный трехмерный мир компании LindenLab. Среди миллионов резидентов SL студенты, преподаватели и исследователи десятков учебных заведений мира (Гарвардского и Оксфордского университетов, MIT, Университета Беркли и др.), которые успешно организуют учебный процесс в виртуальном мире. Там же оказывают реальные библиотечные услуги виртуальные филиалы десятков современных библиотек, которые таким образом

опробуют принципы Web 2.0 для библиотечной среды. Многие из них можно найти в Cybrary City, некоторые на архипелаге Second Life. Для обучающихся важно, что одновременно с доступом к библиотечным ресурсам они обучаются навыкам взаимодействия с Library 2.0 – новыми инновационными библиотечными сервисами 21 века.

Основной язык Second Life – это английский, однако более половины говорят на других языках. Наиболее распространены немецкий, французский, испанский, китайский, португальский, турецкий и корейский языки, что делает SL уникальной средой изучения иностранного языка. Изучать языки в многоязычном виртуальном мире SL можно самостоятельно, на основе общения с носителями языка или в одной из многочисленных языковых школ.

Avatar English, одна из наиболее популярных школ изучения английского языка в SL, предлагает индивидуальные занятия в виртуальных классах с профессиональными, квалифицированными и опытными преподавателями – носителями языка.

Освоение виртуальных образовательных сред требует инновационной педагогики. Поэтому важно, что SL стала не только образовательной, но и уникальной научно-педагогической средой, в которой активно генерируются и воплощаются в жизнь инновационные технологии обучения. С 2007 года в Second Life проводятся ежегодные международные педагогические конференции по работе и образованию в виртуальных мирах – Virtual Worlds Best Practices in Education. В марте 2012 года в Second Life состоялась 5 Международная педагогическая конференция VWBPE-2012.

Теоретическое осмысление практического опыта использования виртуальных образовательных сред происходит и на других площадках.

Например, 28-20 ноября 2011 года в Мадриде состоялся Первый European Immersive Education Summit (EIES). В рекомендациях EIES содержится высокая оценка immersive learning и VLE и предложение активно внедрять их в самые различные области как академического, так и иного образования. 18-20 января 2012 года на конференции NexLearn's Immersive Learning

University's Conference and Symposium обобщен мировой опыт в области практического применения платформ immersive learning.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТАМ-ИНВАЛИДАМ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

М. В. Столповский

*ФГБОУ ВПО Тульский государственный
педагогический университет
имени Л. Н. Толстого*

Одной из главных целей подготовки студентов в вузе является формирование у них профессиональной компетентности для гуманного социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов.

Проводимая нами в ТГПУ им. Л. Н. Толстого опытно-экспериментальная работа по формированию гуманного отношения к детям-инвалидам у будущих социальных работников учитывала информатизацию профессиональной подготовки студентов и строилась таким образом, чтобы будущие социальные работники могли использовать информационные и телекоммуникационные средства в решении задач по социально-педагогическому сопровождению детей-инвалидов. Так как, социальные работники, владеющие информационными технологиями и умеющие с ними работать, в современном обществе являются наиболее востребованными в социальной работе.

Опираясь на дидактический принцип интерактивной наглядности, мы в своей работе использовали лекции-презентации. Технические средства презентаций позволили нам расширить возможности лектора, перевести часть информационной нагрузки в визуальную область. Значительную часть нашей подготовительной работы к лекции-презентации занимал анализ содержательной части лекции, определение каким типом наглядности следует поддерживать лекционный комментарий,

создание своего рода «сценария» визуальной части лекции. Мультимедийное сопровождение позволяло продемонстрировать студентам множество интересных фактов и явлений из жизни детей-инвалидов, показать которые на обычной лекции невозможно.

Практическое занятие, проводимое в электронном читальном зале.2

Практические занятия, с использованием информационных технологий, проводились нами либо в компьютерном классе факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, либо в электронном читальном зале университета, который предоставляет доступ каждому студенту к сети Интернет.

Средства коммуникации, к которым относятся электронная почта, глобальная, региональные и локальные сети связи и обмена данными, предоставляют для формирования гуманного отношения широкие возможности:

- оперативную передачу на разные расстояния информации любого объема и вида;
- интерактивность и оперативную обратную связь;
- доступ к различным источникам информации;
- организацию совместных телекоммуникационных проектов;
- запрос информации по любому интересующему вопросу через систему электронных конференций и т.д.

Также одним из способов интеграции сети Интернет в процесс формирования гуманного отношения у будущих социальных работников является HotList. Это список с указанием адресов сайтов, которые необходимо посетить для более полного рассмотрения темы. HotList экономит время студентов при поиске необходимой информации в сети Интернет. Для этих целей в ходе нашего исследования мы разработали и составили «Навигатор сети Интернет» по проблемам социальной работы с инвалидами. Выбор данных сайтов обусловлен несколькими причинами: во-первых, составленный нами «Навигатор» отражает положительный опыт использования информационных технологий в различных социальных службах РФ, во-вторых, он составлен по тематическим разделам различных социальных

проблем инвалидов. Для составления «Навигатора сети Интернет» в ходе нашего исследования, мы проанализировали веб-сайты по ряду направлений социально-педагогической работы с инвалидами: медико-социальные проблемы здоровья; социальные проблемы занятости инвалидов; социальная работа с инвалидами; семья как объект социальной работы с инвалидами; социальная защита детей-инвалидов.

Например, мы проанализировали веб-сайты, касающихся безбарьерного перемещения инвалидов, что позволило выделить следующие их общие черты: материалы сайтов, оказывающие услуги по установлению оборудования для безбарьерного перемещения; сайты компаний, производящих медицинское и реабилитационное оборудование для инвалидов. Практически все сайты предоставляют on-line консультации и общение, а также «горячие линии».

Существуют официальные сайты Министерства здравоохранения и социального развития РФ, Паралимпийского комитета России и Международного Паралимпийского Комитета.

При проведении занятий по курсу по выбору «Социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов» мы использовали и другой способ интеграции сети Интернет в содержание и методику проведения практических занятий – это Scrapbook. В ходе практических занятий студенты искали и собирали фотографии, картинки, тексты, звуковые файлы, видеофайлы на различных сайтах по индивидуальной теме. Найденные данные в последствии были использованы студентами для подготовки своих презентаций по выбранной теме. Существует много интернатов, детских домов, социально-реабилитационных центров, социальных гостиных, но материальное состояние этих учреждений слишком низкое, чтобы позволить себе иметь собственный сайт в сети Интернет. Поэтому лишь немногие интернаты заявляют о своей работе, своих проблемах на виртуальных страницах.

Следующий тип заданий применялся нами для формирования актуальных знаний у студентов по теме. Для задания необходимо отобрать 10–15 ссылок по теме и задать вопрос к каждому информационному сайту. В конце работы требуется задать вопрос ко всей теме в целом, требующий логического заключе-

ния и направленный на широкое понимание темы. В ходе нашей работы поощрялось участие студентов в форумах по указанным темам.

При проведении практических занятий на тему «Методика и технология работы социальной работы с инвалидами» применялся такой метод, как рабочие группы. Студенческая аудитория разделялась на микрогруппы по 3–4 человека. Для каждой группы было составлено индивидуальное задание. Студентам предлагалось осуществить подборку материала на данную тему не только в бумажном варианте, но и веб-страниц. В качестве индивидуальных тем были выбраны: методика работы с инвалидами с нарушением опорно-двигательного аппарата, методика работы с детьми с потерей зрения, методика работы с общественными объединениями инвалидов. Микрогруппа студентов выполняла минипроект по выбранной теме. Результатами проектов стали сообщения-презентации студентов по данным темам, которые включали в себя: краткую характеристику выбранного движения, его исторические аспекты, основные направления работы движения, характеристику методики работы с ним, разработанную методику (план мероприятий) по работе с данным движением.

Одним из положительных методов подготовки студентов к гуманному социально-педагогическому сопровождению детей-инвалидов является просмотр телепередач и видеофильмов о людях с инвалидностью. С этой целью нами была организована поездка студентов на первый всероссийский фестиваль телевизионных фильмов и передач «Смотри на меня как на равного», который проходил при поддержке «Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям». Отечественное телевидение склонно показывать людей с инвалидностью как беспомощных членов общества, обузу для государства. Как правило, на экране они вызывают жалость и сострадание.

Участники фестиваля «Смотри на меня как на равного» стремились привлечь к просмотру людей без инвалидности и в своих фильмах затрагивают вечные ценности. Фестиваль телевизионных «продуктов» об инвалидах проводился впервые. Его цель – повысить профессиональный уровень тележурналистов и улучшить качество журналистских работ, посвященных людям с

ограниченными возможностями здоровья. В конкурсной программе фестиваля участие принимали 20 лучших телевизионных работ о людях с инвалидностью.

Показы сопровождались обсуждениями. В телесюжетах показаны «люди сильные духом, которые заражают своей волей к жизни». Проведенный выезд на фестиваль дал возможность студентам получить знания о существующих телепередачах про людей с инвалидностью, а также основным направлениям деятельности средств массовой информации в деле изменения стереотипа общества к людям инвалидам.

При использовании информационных технологий для организации учебной деятельности по формированию гуманного отношения у будущих социальных работников в процессе подготовки к социально-педагогическому сопровождению детей-инвалидов, обучающиеся приобретают гуманные качества, которые наиболее важные для успешной профессиональной деятельности в наше время – способность своевременно, нестандартно, творчески и гуманно реагировать на большое количество изменений, с которыми мы непрерывно сталкиваемся, а также – предугадывать эти изменения и участвовать в их формировании.

СИНЕРГЕТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.И. Иродов,

кандидат педагогических наук,

доцент, первый проректор

НОУ ВПО «Академия МУБиНТ», г. Ярославль

В марте 2012 года вступили в силу поправки в российском законодательстве об образовании, которые обеспечили государственные гарантии предоставления гражданам страны возможности получения образования в течение всей жизни независимо от места их проживания (нахождения). Это означает, что электронное обучение сегодня может использоваться во всех

© М.И. Иродов, 2012

образовательных программах, реализуемых учебными заведениями, при всех формах обучения. Закон определяет жесткие требования к организации учебного процесса: это не просто учебные материалы в сети, это базы данных, информационные технологии, технические средства, информационно-коммуникационные сети, обеспечивающие обработку информации, передачу ее по линиям связи и взаимодействие участников образовательного процесса.

В этой связи для образовательного учреждения необходимо становится создание электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий и программ. Это требует трансформации всей системы учебного процесса, всех структур вуза, в частности, резко возрастает потребность в сотрудниках, которые могут работать с пакетами современных технологий. Инновационное изменение учебного заведения всегда связано с нарушением равновесия существующей, традиционной системы, рассогласованием связей ее элементов, которое носит не случайный характер, а вызвано сущностью инновации, как явления.

Инновация – это всегда элементы будущего состояния в сегодняшней практике, что связано с нарушением целостности системы и гармонии ее субъектов. Качественное управление инновационными процессами всегда опирается на учение о самоорганизации, об универсальных закономерностях эволюции сложных динамических систем, претерпевающих резкие изменения состояний в периоды нестабильности. На наш взгляд, инновационные процессы неизбежно заставляют обратиться к синергетическому подходу в управлении. Один из принципов Всеобщего менеджмента качества, положенных в основу новой версии серии стандартов ISO 9000, основывается на процессном подходе к управлению образованием, который находится в полном соответствии с синергетическими представлениями.

Синергетика отвергает метод прямого воздействия на открытые неравновесные системы, но считает правильно организованные, резонансные воздействия на сложные системы, к которым относится и система образования, напротив очень эффективными. Правильные влияния «подталкивают» систему на один

из собственных путей развития, что и может привести к существенным качественным изменениям в образовательном процессе. Таким образом, синергетика дает знания о том, как эффективно управлять сложными системами, к которым мы относим и управление вузом и систему образования в целом.

Можно рассматривать синергетику как методологическую основу управленческой деятельности в современном образовании. С использованием идей синергетики становится очевидным, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, необходимо воздействовать резонансно, в соответствии с внутренними тенденциями развития образования.

Требование обеспечить возможность обучения на расстоянии, критерии качества электронного обучения влекут за собой внедрение инноваций на всех уровнях организации учебного процесса в вузе: работа сотрудников, технологическое и техническое обеспечение, инновационные методики и обучение профессорско-преподавательского состава и, наконец, обучение студентов работе в новых технологиях.

В этом направлении уже несколько лет развивается ярославский вуз - Академия МУБиНТ, в которой успешно разрабатывается и апробируется новая система обеспечения и оценки качества образовательного процесса.

Инновационным учебным заведением вуз становится, если в нем образуется «критическая масса» сотрудников сознательно формирующих инновационный фон развития, сознающих инновационность как характерную черту образа жизни, при котором само инновационное действие понимается не как внешняя организация и преобразование, а как совместное движение к некоторой цели, как жизнь в этом движении, как коллективное творчество.

Процесс разработки и внедрения инноваций, каковым бесспорно является электронное обучение на первых стадиях характеризовалось неопределенностью и дестабилизацией, и у некоторой части коллектива в силу социальной инерции, сохраняющей действенность стереотипов и культурных норм, это вызывало настороженность, отторжение или прямое сопротивление.

Условием успешного развития становится обеспечение особого социально-психологического инновационного климата, обстановки, в которой человек чувствует себя свободным, полностью мотивированным, готовым к творческой работе. Инновационный образ жизни вуза включает инновационность как качество профессионально-педагогической культуры, инновационную деятельность, инновационный климат и наличие инновационного коллектива, отличающегося своеобразным укладом жизни.

Творческий климат, позволяющий рождаться новому, допускающий право на ошибку, творческий хаос, позволяющий экспериментировать, должны сочетаться с наличием сильной направляющей структуры, четкой стратегией, планированием. Академия МУБиНТ сумела обеспечить непрерывный рост за счет сочетания революционных изменений, создания принципиально новых технологий, сервисов, продуктов, моделей и сохранения устойчивого эволюционного развития: оптимизации процессов, повышении качества, улучшении сервисов и продуктов, улучшении организации и культуры.

Вместе с тем мы исходим из принципа, что в условиях комплексного использования современных образовательных технологий ожидаемый качественный результат достигается только при условии жесткой регламентации все реализуемых процессов, позволяющей перейти к устойчивому состоянию в точках бифуркации, гармонизировать стабильность и развитие.

Осмысление нового качества учебного процесса на основе синергетического подхода способствует формированию многомерного педагогического мышления. В этих условиях старая асинхронная монологическая система изжила себя. Инфокоммуникационные технологии, учитывают большое количество нюансов отвечающих индивидуальным интересам студента и преподавателя. Технологии на платформе web 2.0, полностью меняют подход к обучению, которое может осуществляться на базе интегрированной информационной среды в любом месте и в любое время. В новой среде доступны все формы диалогового обучения: дистанционные практикумы, конференции, семинары и т.д. Все эти формы активно используются для обучения студентов всех форм обучения. Нелинейное мышление способствует

ет наиболее адекватному отражению действительности в сознании человека, позволяет строить разнообразные модели развития педагогических ситуаций с учетом их внутренних условий и внешних факторов, разрабатывать разные варианты их развития, прогнозировать результаты и выбрать наиболее оптимальный вариант.

Педагогические технологии на основе синергетической концепции развития из режима «жесткого регулирования» («коридор необходимости») деятельности педагогов и учащихся становятся переходом в режим «самоуправляемого развития». Программируются усилия педагога по активизации познавательной деятельности студентов, созданию развивающей синергетической резонансной среды. Технология задает тем самым «не коридор необходимости», а «коридор возможностей», содействует созданию гуманистической образовательной среды как пространства для реализации возможностей как педагогов, так и студентов. Таким образом, синергетические подходы к организации учебного процесса способствуют формированию нового выпускника вуза, профессионала, способного к инновационным подходам и инициативам и вместе с тем осознающим свою ответственность перед близкими, коллегами, перед страной в целом.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА И ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Л.В. Кабанова,

*кандидат исторических наук, доцент,
НОУ ВПО АКАДЕМИЯ МУБИНТ,*

Государственная дума приняла поправки в законодательство об образовании, которые позволяют учебным заведениям использовать программы электронного обучения, в том числе дистанционные образовательные технологии. Электронное обучение может использоваться во всех образовательных програм-

мах, реализуемых учебными заведениями, при всех формах обучения.

Закон, в том числе, гласит, что под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей.

Одним из требований ФГОС к выпускнику сегодня являются также широкие общекультурные компетенции от готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе, до способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах. Компетентностная парадигма в образовании, требования к обеспечению качества электронного и дистанционного образования требуют нового качества компетенций профессорско-преподавательского состава вуза. Многолетней практикой Академии МУБиНТ является подход к преподавателю как организатору познавательной деятельности, мотивирующему студентов к обучению, фасилитатору, (от англ. глагола *facilitate* - облегчать, помогать, способствовать), особому помощнику, наблюдателю, который повышает скорость и продуктивность учебного процесса. Особое качество преподавателя фасилитатора – умение налаживать простую и ясную коммуникацию; диагностировать и поощрять, создавать модель эффективного поведения; обеспечивать обратную связь между участниками процесса, вызывать доверие; поощрять усилия членов группы и ободрять их; быть терпеливым. Способности фасилитатора особенно необходимы преподавателю - тьютору, организующему самостоятельную работу студентов на учебном портале Академии МУБиНТ на базе web 2.0, которые как технологии «я хочу» требуют личного интереса участников, вовлеченности.

Учебный процесс, в котором используют инструменты фасилитации, меняется изнутри. Новейшие инфокоммуникационные технологии, возможность использования сайта преподавателя на учебном портале вуза помогают наладить коммуникацию, создать синергию единого пространства, позволяющего студенту находить лучшие решения для организации самостоя-

тельной работы, получить в итоге мотивированного, заинтересованного студента, раскрыть его потенциал, развить весь спектр компетенций будущего профессионала. Преподаватель обеспечивает «эффект присутствия» на сайте, виртуальное наблюдение за действиями членов группы не допуская прямого вмешательства в действия студентов, однако создавая рамки их деятельности.

Свойственное традиционному обучению фронтальное общение, стандартные критерии учебных достижений, оценивание извне, обязательность и даже принудительность преподаватель – фасилитатор заменяет самостоятельными, свободно иницируемыми действиями студента. Цель – провокация активности, организация самостоятельной работы студента как личной вовлеченности. Учебный портал Академии МУБиНТ позволяет выходить преподавателю на междисциплинарные, межрегиональные проекты с участием от нескольких десятков до нескольких сотен студентов, которые коммуницируют на сайте и создают единый продукт отражающий компетенции будущих профессионалов.

Преподаватель фасилитатор планирует работу, признавая способность студента к самоуправлению, делая акцент на стремление конструктивному росту.

Электронное обучение, опирающееся на порталные технологии, технологии на базе web 2.0 wiki-библиотеки, блога, на интернет-проекты, совмещающие веб-конференции с открытым интерактивом в чате и, наконец, учебные проекты на базе социальных сетей позволяют установить контакт и взаимодействовать с профессионалами, дают возможность достаточно быстро установить неформальный контакт. В рамках электронного обучения люди нередко оказываются более открытыми, чем в реальной жизни, в большей степени готовы делиться информацией.

Электронное обучение обеспечивает соревнование, состояние успеха и комфорт, дает возможность интеллектуального риска в безопасной электронной среде, эмоции, истинные мотивы и желания, испытание на пределе возможностей внутренних ресурсов. Преподаватель выступает и как проводник информации, знаний: лектор вебинара и руководитель самостоя-

тельной работы на сайте, и формирует компетенции будущего профессионала на практике и фасилитатор, воспитатель, наставник, и организатор планирования изучения как учебного плана, так и учебного курса, и создатель знаниевого контента и методических рекомендаций на сайте и в сети и, наконец, в шестых, консультант экспертом, как по дисциплине, так и в широком смысле по всему курсу обучения.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют содержание компетенций как результата подготовки выпускника, отражают тренды современной индустрии обучения и развития: субъект-субъектную концепцию образования, совместную работу как подход к обучению, активизация позиции обучающегося. Это в свою очередь предъявляет новые требования к компетенциям преподавателя, который должен обладать творческой индивидуальностью, оригинальностью мышления, должен мыслить проблемно, создавать многовариативные программы, опирающиеся на передовой мировой опыт, используя новые технологии обучения, применяя их на практике.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

А.Ю. Иванов

*ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный
университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых»*

Образование является одним из важнейших социальных институтов, выполняющих функции трансляции основной системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому, обучения определенным знаниям и умениям, развития способностей людей, самореализации и творчества [2].

Каждая эпоха вносит свои поправки в методику преподавания.

Использование дистанционных образовательных технологий – одна из основных тенденций развития высшего образования в настоящее время. Информационные и телекоммуникаци-

ционные системы позволяют сделать образование доступным, независимо от места жительства, возраста, социального статуса и состояния здоровья.

Традиционно под дистанционным обучением понимают совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [1]. Оно является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. В основе лежит разработка учебной информационной среды, состоящей из компьютерных информационных источников, электронных библиотек, видео- и аудиотек, систем тестирования и др. Данное обучение предоставляет уникальные возможности обучаемым для получения знаний, не только самостоятельно, но и под руководством преподавателей. При создании учебных курсов упор делается на самостоятельную работу студентов, с регулярными консультациями преподавателей.

К преимуществам дистанционного обучения относят:

- обучение без отрыва от основной работы;
- уменьшение затрат на обучение;
- удобный график обучения, что позволяет учиться в удобное для обучающегося время, в психологически комфортной, привычной обстановке за собственным компьютером;
- постоянное интерактивное взаимодействие с преподавателем в виде консультаций, проверке контрольных работ;
- доступ к информационным ресурсам виртуальным библиотекам;
- индивидуальные сроки и темп обучения.

Проблемой дистанционного обучения является поддержка мотивации обучаемого в течение долгого времени. Отсутствие постоянного расписания, при неумении планировать и контролировать свое время приводит к снижению времени, выделяемому на обучение, а возможность использовать гибкий график обучения приводит к откладыванию выполнения заданий на потом. Также отсутствуют возможности развития коммуникативных навыков.

Одним из основных аспектов организации дистанционного образования является создание электронного контента, который представляет совокупность электронных курсов по отдельным дисциплинам. Для работы с системой дистанционного обучения преподаватель должен уметь работать в операционной системе (Windows), владеть навыками работы в интернет-браузере (Internet Explorer, Opera и др.), обладать навыками работы в наиболее распространенных текстовых и графических программах (MS Office, PhotoShop, AutoCAD, Компас и др.), что составляет некоторые трудности для преподавателей старшего поколения.

Для обучения студентов заочного обучения с использованием дистанционных технологий во ВлГУ применяется система Moodle. Она позволяет интегрировать обучение целиком в сеть, используя веб-технологии.

Система дистанционного обучения Moodle состоит из курсов. Каждый курс составлен по определенной программе. Список курсов представлен на главной странице. Каждый курс состоит из блоков, размещенных в левой и правой колонке, и основного содержания (модулей), находящегося в центре страницы.

Блоки увеличивают функциональность, интуитивность и просты в использовании системы. В курсе устанавливается определенный промежуток времени, когда студент может на него зайти. Рекомендуется каждое задание разбивать на части и по мере их выполнения присылать преподавателю на проверку. Выполнив практическую часть задания, студент получает тест для защиты теоретической части. Тесты составлены таким образом, что не содержат чисто теоретических определений, а имеют прикладное практическое значение. На тесты рекомендуется отвечать поэтапно в течение отведенного времени, по мере изучения курса.

Набранное количество баллов за правильные ответы учитывается при сдаче зачетов и экзаменов.

Таким образом, студент заинтересован правильно ответить на тесты и сдать их в течение семестра по всем темам, что упрощает ему получение зачета и сдачу экзамена. Он чаще и более охотно общается с преподавателем, вовремя выполняет

практическую часть заданий и получает теоретическую подготовку.

Не смотря на то, что дистанционное образование – очень удобное и полезное, на данный момент преобладает традиционная очная форма обучения, поскольку как бы ни были развиты интернет-технологии, живое человеческое общение превзойти достаточно тяжело, а в настоящий момент, с учетом того, что не везде и всем доступны данные технологии, практически не возможно.

Однако, для тех, кто получает дополнительное образование или повышает свою квалификацию, дистанционное образование предпочтительней, так как

обучающий уже освоил азы профессии.

Библиографический список

1. Дистанционное обучение. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>.

2. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // <http://alternativepedagogy.wordpress.com>.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭТНОПСИХОЛОГИЯ» КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

М.Н. Тесленко,
*старший преподаватель кафедры психологи
Полтавский национальный педагогический
университет им. В.Г. Короленко*

Одной из ведущих тенденций в реформировании отечественного университетского образования, и в связи с введением стандарта нового поколения, является видение современного вы-

© М.Н. Тесленко, 2012

пускника, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями, творческой личностью, способного самостоятельно осваивать интенсивно меняющееся социально-духовное поле культуры.

Модернизация высшего образования является предпосылкой для внедрения новых педагогических технологий в уже существующий процесс профессиональной подготовки специалиста. Системы методического обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов, формы и методы обучения, систему контроля и оценки знаний, требует обновления.

По определению А.В. Низовцева методическое сопровождение – это система задач, процесса, формирования познавательной деятельности студентов при изучении определенных дисциплин за счет создания оптимальных педагогических условий [2].

Однако хотелось бы отметить, что для стабильного функционирования (а нередко – и для выживания), качественного продвижения и развития высших школ особенно необходимо научно-методическое и практико-методическое (технологическое) обеспечение педагогического процесса. Методическое сопровождение формирования познавательной самостоятельности студентов должен быть хорошо структурированным и включать в себя обязательные требования, такие как: актуальность, понятность, доступность, точность и объективность информации.

Анализируя вышесказанное, мы можем раскрыть свое понимание методического сопровождения, как систему взаимодействия преподавателя со студентом, которая включает, помимо методического оснащения (программы, методические разработки, дидактические пособия), такие компоненты, как:

совместная продуктивная работа преподавателя-студента, преподавателя-преподавателя (коллектива), студента-студента;

апробация и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий;

информирование, просвещение и обучение кадров; общий анализ качества деятельности и ее результатов.

Для этого весь процесс формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин был разделен на три этапа.

I. Мотивационно-информационный.

Цель: формирование у студентов устойчивого познавательно-мотивационного потенциала, интереса к изучению психолого-педагогических дисциплин; осознание значения познавательной самостоятельности на уровень овладения профессиональной компетенцией и получение основ профессиональных знаний.

Условия успешности: зависят от деятельности куратора академической группы 1-го курса, от четкого осмысления и определения основных направлений работы куратора, от оптимального выбора форм и методов воспитания, которые значительно повышают эффективность управления учебным процессом первокурсников в том числе и при изучении психолого-педагогических дисциплин.

II. Теоретическо-продуктивный.

Цель: привлечь студентов к выполнению различных видов самостоятельной работы, которые постепенно усложнялись; внедрение разноуровневых контрольных тестов с целью формирования когнитивного компонента познавательной самостоятельности у студентов.

Условия успешности: предоставить возможность студентам выбирать для выполнения самостоятельную работу психолого-педагогических дисциплин, и проводить повторные пересдачи контрольных тестов до момента получения положительных результатов.

III. Поисково-исследовательский

Цель: на основе, сформированной у студента познавательной самостоятельности он должен овладеть готовностью продолжать пополнять свои профессиональные знания, осуществлять рефлексию практического опыта; проводить опытно-экспериментальные работы, участвовать в инновационных процессах.

Условия успешности: студент должен уметь использовать глубокие теоретические и практические знания для проектирования, реализации и психолого-педагогического сопро-

вождения своего учебного процесса, направленного на образование в течение жизни. Накопленный опыт может быть творчески применен и в системе двухуровневого образования, с поправкой на то, что самостоятельная работа студентов, на этом этапе, должна иметь более выраженный исследовательский, рефлексивно-оценочный, проектный характер.

Последний этап очень важен тем, что в этот период у студентов уже сформировано определенное видение будущей профессии, приобретенные организаторские качества, поэтому он уже может определиться, будет ли он расширять свои профессиональные знания, умения и навыки и реализовать свой морально-духовный потенциал. Конечно, это вопрос очень актуален особенно в условиях двухуровневой системы образования.

Мы убеждены, что интерактивные методы и самостоятельная работа опытно-экспериментального характера являются наиболее эффективными педагогическими технологиями, которые могут помочь нам в решении этого вопроса. Сочетание этих методов является не случайным, а обуславливается поставленной перед нами задачей, то есть формирование познавательной самостоятельности и спецификой изучения психолого-педагогических дисциплин.

Современный студент занимает пассивную позицию в системе образования в вузах и носит подчиненный характер по отношению к самому преподавателю. Но по нашему глубокому убеждению интерактивные методы и проблемное обучение в состоянии перевести позицию студента из пассивного в активное. Это позволит нам, в свою очередь, подготовить высококомпетентного специалиста, не только с высоким уровнем знаний и умений, но с высоким уровнем коммуникативных способностей (устная и письменная речь, культура использования терминов, их осознанность и четкость, умение работать в коллективе).

С этой целью мы разработали вариативные спецкурсы по выбору для студентов ПНПУ им. В.Г. Короленко «Этнопсихология» [1] на основе интерактивных методов обучения и самостоятельной работы исследовательско-экспериментального характера.

Разработанная нами серия поисково-исследовательских задач для студентов, изучающих данные спецкурсы, имеет свои особенности, обусловленные, в первую очередь, структурой квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования, содержанием ключевых, базовых и специальных компетенций выпускника высшей школы.

Студент совместно с преподавателем составляет план самостоятельной работы по выбранной проблеме, имеющей вид календарного плана с четким указанным видом деятельности и сложившимися задачами.

Основными видами самостоятельной работы при изучении спецкурсов являются: подготовка тематического сообщения эссе, электронная презентация-сообщение (работа в группах), подготовка Интернет-обзора (не менее 3-4 ссылки), выполнение и презентация постеров по актуальным проблемам, составление карты дидактики, продукты творческой и самостоятельной деятельности студентов является документальными материалами для комплектования портфолио, написание научной статьи, как одной из разновидностей апробации результатов собственного исследования.

Кроме этого на практических занятиях по спецкурсу «Этнопсихология» проводилась такая форма интерактивного обучения как тренинг - программа разнообразных упражнений, которая имеет целью сформировать и усовершенствовать умения и навыки студентов, повысить эффективность учебной и трудовой деятельности и активизировать познавательную самостоятельность будущих специалистов.

Заметим, что приведенная последовательность действий по формированию познавательной самостоятельности студентов имеет свою актуальность и будет эффективной при разработке заданий для самостоятельной работы студентов, не только в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

Бibliографический список

1. Низовцев А. В. Формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів у процесі вивчення

професійно-орієнтованих дисциплін / Дис. канд. пед. наук. – Полтава, 2010. – 267

2. Этнопсихология. Комплексно-методическое обеспечение для студентов IV курса психолого-педагогического факультета специальности 6.010100 - социальная педагогика // Автор составитель: старший преподаватель кафедры психологии М.Н. Тесленко, - Полтава, 2011. - 57 с.

РАЗДЕЛ 6.
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В.А. Мазиллов,
доктор психологических наук, профессор,
М.В. Базиков
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

Нам уже приходилось писать о том, что в настоящее время наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций также не является гарантией составления их полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

В настоящей статье рассмотрим (на примере подготовки психологов) некоторые резервы фундаментализации образования в современных условиях.

Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в вузе в целом, остановимся лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в вузе и более или менее

© В.А. Мазиллов, М.В. Базиков, 2012

эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области. Речь идет о проблеме интеграции психологического знания.

Хорошо известно, что современная психология отличается повышенной «проблемностью» (мультипарадигмальностью, многообразием различных подходов, обобщений и теорий различного уровня): существуют десятки существенно различных определений одних и тех же понятий и, соответственно, существенно различающихся теорий. Создается у студента-психолога более или менее непротиворечивая картина или это будет «мозаика» из разнородных представлений, в значительной степени зависит от того, как будет вестись преподавание. Конечно, «естественная интеграция» (А.В.Юревич) происходит в ходе любого учебного процесса. А.В.Юревич справедливо отмечает: «Соответствующим образом построено и психологическое образование, предполагающее ознакомление обучающихся психологии с самыми разными концепциями, снабжение их знанием, полученным в рамках самых различных концептуальных оснований. «Чисто» бихевиористское, когнитивистское и т.п. преподавание психологии тоже трудно себе представить, а если можно – то только как систему подготовки «профессиональных кретинов». Любой современный психолог – это своего рода «стихийный интегратор» психологического знания, а первый шаг к «горизонтальной» интеграции психологической науки уже давно сделан и запечатлен в том знании, которое мы получаем в психологических вузах, в его строении и соединении в мышлении каждого из нас» [3, с.387].

Представляется, что такой естественной, «стихийной» интеграции недостаточно. Возможна целенаправленная интеграция психологического знания в ходе профессиональной подготовки студентов-психологов. Один из таких путей мы видим в установлении более тесных межпредметных связей между историей психологии и методологией психологии в процессе подготовки будущих психологов. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Речь идет о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразуме-

ний, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда – знанием о том, что наука «собой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М.Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно: высококласный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История пси-

хологии», акцентирующего методологические проблемы [1].

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например, [2]). Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

Остановимся несколько подробнее лишь на некоторых характеристиках коммуникативной модели. В ее структуре представлен предмет науки (как опредмеченная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна. Тем не менее, сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это. Вряд ли кто из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом. Правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом. Но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания. Причем реальный предмет представляет собой мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что соотнесение концепций должно происходить с учетом различия данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода. Дальнейшее уточнение связано с

выбором базовой категории. Базовая категория - понятие, которое в конечном счете определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, генезис, уровень или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема - способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т.д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, но исходящие из различных моделирующих представлений не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений [2].

Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются и за счет чего это происходит. Становится реальностью интеграция психологического знания.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

Библиографический список

1. Мазиллов В.А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода [Текст] / В.А.Мазиллов // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова, Ю.Н.Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006, с.98-106
2. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст] / В.А.Мазиллов. Методология психологической науки: история и современность. Монография. Ярославль, 2007
3. Юревич А. В. Методы интеграции психологического знания [Текст] // А.В.Юревич / Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Метод психологии. Ярославль, 2005, с. 377–397

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Батина,

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры органической и неорганической химии
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»*

Современное российское образование на всех ступенях и уровнях переживает эпоху глубоких перемен. Система образования во все исторические периоды имела идеологическую окраску, отражая направление политики государства, выполняя государственный заказ на обучение и воспитание его будущих граждан, то есть, личности с определенными социально – политическими качествами. Происходящие в России перемены на ру-

© Е.В. Батина, 2012

беже веков оказались настолько существенными, что бывшая советская система образования быстро перестала удовлетворять запросы государства. Но, не обладая достаточной гибкостью, не развивая внутри себя адаптивные механизмы вживания в новые условия существования общества, она не смогла быстро перестроиться, обнажая и без того острые противоречия между запросами общества и возможностью обучения и воспитания граждан этого нового общества [2].

Этот процесс обусловлен как объективными, так и субъективными факторами. В качестве основного объективного фактора следует отметить изменение общественного строя и как следствие, изменение жизненного уклада, потребовавшего от граждан быстро реагировать на изменения в обществе и умения находить самостоятельно достойное место в жизни, не рассчитывая, как это было в советском обществе, на гарантированную возможность предоставления места работы и жилья.

Но субъективные факторы оказались намного существеннее. Наиболее существенным является то, что существующий в современных школах учительский корпус, в большинстве своем довольно немолодой и консервативный, свято сохраняя наследие предыдущей эпохи, из явно устаревших принципиальных соображений отказывается даже от мысли, что сложившиеся десятилетиями позиции необходимо изменить, и чем раньше это произойдет, тем будет лучше. Политика государства в области образования однозначна и возврата к прежнему ждать не приходится. Система образования должна существовать, внедрение стандартов нового поколения не позволит оставаться на прежних позициях и лелеять ушедшие в область предания устаревшие формы работы с обучающимися.

Изменение основной образовательной парадигмы [5] и необходимость и потребность внедрения деятельностного подхода в практику работы учителей не может опираться на отговорки о необходимости приобретения обучающимися глубоких и прочных знаний, которых требует участие школьников в ЕГЭ. Эти рассуждения лишены всякого здравого смысла. Их можно рассматривать как уход учителя от проблемы. Достаточно посмотреть, какие задачи ставят перед школой стандарты нового поколения, и ответ напрашивается сам собой: ни одна из задач

не нацеливает школьника на участие в ЕГЭ, ни один нормативный документ не обязывает общеобразовательную школу готовить выпускника к ЕГЭ.

Беспочвенные рассуждения уводят в сторону от решения основной задачи: воспитания подрастающего поколения, способного к самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию на протяжении всей жизни и самореализации своих способностей и возможностей в новом высокотехнологичном, высокоинформационном обществе, человека, способного к саморегуляции своих личностных механизмов и превращении человека – потребителя в человека – творца. [1]

Изменения в системе образования повлекло за собой появление множества программ и учебников по всем предметам школьной программы. Разнообразие подходов к конструированию школьных курсов привело к существенным изменениям в работе учителей. Привычный уклад опять оказался под угрозой. Концентрический принцип построения школьных курсов потребовал изменения подходов к передаче содержания учебного предмета и организации образовательной деятельности обучающихся при переходе от урока к уроку, от темы к теме. Традиционные подходы не обеспечивали эффективного и качественного усвоения знаний. По этой причине концентрический принцип был признан малоэффективным. Но дело совсем не в принципе, а в отношении к нему учителей. Долгое время работая по линейной программе, имея соответствующую подготовку в ВУЗе, многие учителя не приняли нового принципа и новых способов передачи знаний и умений, продолжая работу в устоявшемся режиме, что не способствовало повышению эффективности организации образовательного процесса и качества знаний обучающихся. Что касается учебных умений, на формирование которых и были направлены концентрические программы, то факт следует признать печальным: этот процесс как-то ушел в глубокую тень и умения обучающихся не улучшились, а наоборот, перестали прослеживаться как таковые. Существовавшие методики обучения оказались несостоятельными, так как обычно опирались на постоянство программ и учебников. В изменившихся условиях целесообразнее сделать ставку на технологиза-

цию процесса, обучения, гарантирующую достижение планируемого результата. [6]

При всем этом методическая подготовка будущих учителей проводится в устоявшемся, классическом режиме. Для подготовки студентам приходится использовать уже устаревшие учебники по методике, пропагандирующие в качестве основного метода объяснительно – иллюстративный, ограничивающие самостоятельную работу обучающихся только выполнением упражнений и домашнего задания. Это не лучшим способом сказывается на качестве подготовки учителей, которым предстоит выполнять государственный заказ на обучение и воспитание качественно нового человека. Чтение специальной методической литературы для учителя – предметника требует опыта практической работы, которого у студентов еще нет, поэтому использование этих источников информации затруднительно. Имеющиеся цифровые образовательные ресурсы и ресурсы интернета также требуют опыта работы. Но ни один учебник не сможет научить студента всем премудростям педагогического мастерства. Учителей нельзя производить конвейерным способом, ВУЗ лишь готовит своих выпускников к будущей профессиональной деятельности. Но само творчество – это дело интеллекта, фантазии и рук самого учителя. [4]

Среди проблем профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования следует отметить явно недостаточное количество часов на методическую подготовку и видов деятельности студентов как будущих учителей. Бакалавры, обучавшиеся по определенному направлению, должны иметь хорошую теоретическую базу для преподавания предмета в общеобразовательной школе. Это обеспечивается рядом специальных дисциплин. Но это все-таки будущие учителя – предметники. Было бы лучше, если они как можно раньше включатся в работу в качестве учителей, будут иметь возможность проводить уроки, начиная с первого курса, причем, сначала в младших классах, а затем уроки по предмету. [3]

Западные стандарты и подходы к организации обучения студентов, которые предполагается использовать в подготовке бакалавров, также несколько несовместимы с российскими традициями. Роль учителя в России не может измениться глобаль-

но. Русской педагогике традиционно не были близки идеи естественного, бесконтрольного вхождения ребенка во взрослую среду. Дети составляли отдельный «класс» общества, руководимый и направляемый специально подготовленными людьми. Поэтому надо учесть следующие моменты. Роль педагога как проводника ребенка во взрослую жизнь остается первостепенной и важной, причем это должен быть учитель – организатор образовательного процесса, а не учитель – информатор. Широкое поле для получения дополнительных знаний представляет внеурочная деятельность, следовательно, учитель должен быть готов к ее организации: новой школе нужен педагог – исследователь. К тому же новая жизнь выдвигает новые требования: педагог должен быть воспитателем, но воспитательный компонент должен органично влетаться в образовательный процесс, а не составлять какую-то отдельную сторону работы.

При организации педагогической практики в настоящее время обозначились следующие сложности:

- студенты в ходе практики больше опираются на свой опыт школьника, и их превращение из обучающихся в обучающихся происходит с большим трудом;
- своей главной задачей считают передачу знаний: изучение нового материала понимают только в этом контексте, в подготовке к уроку ориентируются в основном на иллюстративно-объяснительный метод;
- студенты, выбравшие местом обучения педагогический ВУЗ – бывшие хорошие ученики или отличники, для которых психология «среднего и ниже среднего» школьника непонятна, поэтому возникают трудности в подготовке и проведении уроков;
- на практику студенты выходят в эту же традиционную систему, видят это же отношение к учебе, как и у них в свое время, и поэтому складывается неправильное впечатление, что не способствует желанию работать в школе;
- руководят практикой студентов учителя, которые хоть и имеют первую и высшую категории, но остаются дале-

кими от современного инновационного процесса в силу своей загруженности, и используют традиционный подход, «сдобренный» иногда сообщениями, докладами, рефератами.

Поэтому при подготовке будущих учителей, особенно естественнонаучного цикла, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждый студент имел возможность выстраивать свою образовательную траекторию в соответствии с будущими профессиональными интересами: учитель-предметник средней школы, педагог дополнительного образования, преподаватель системы начального или среднего профессионального образования, продолжение обучения в магистратуре.

В настоящее время активно осуществляется процесс разработки и внедрения новых образовательных программ для бакалавриата. Поэтому следует предпринять следующие шаги.

- В рамках часов, отведенных на методическую подготовку, расставить приоритеты по-другому: больше внимания уделять организаторской роли учителя, а не содержательному компоненту предмета;

- Использовать на занятиях разнообразные формы работы, тем самым предъявляя студентам модель возможной организации образовательного процесса в рамках урока;

- Более широкое внедрение междисциплинарной интеграции, использование знаний и умений, полученных студентами на занятиях по дисциплинам вариативной части;

- Использование возможностей внутридисциплинарной интеграции на уровне знаний, умений, действий, то есть комплексный подход, предполагающий в ходе занятия нацеливать студентов на сочетание действий по формированию различных профессионально значимых компетенций (сочетание демонстрации и речевое сопровождение, комментирование действий другого и т. д.).

- При подготовке вопросов к экзаменам и зачетам по дисциплинам вариативной части программы вводить задания дидактического характера, дать возможность студенту проанализировать свой ответ на предмет наличия соответствующих

компетенций, тем самым приучать к самооценке и самоанализу;

- Вовлекать в исследовательскую работу с целью дальнейшего обучения в магистратуре.

Таким образом, подготовка будущего учителя должна оставаться комплексной и целенаправленной. В современном ВУЗе это система взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга дисциплин, системообразующим компонентом которой должна быть методика обучения.

Библиографический список

1. Батина Е.В. Самостоятельная работа студентов как необходимый компонент формирования профессиональной компетентности будущего педагога [Текст] / Е.В. Батина // Высшая школа на современном этапе: Проблемы преподавания и обучения: материалы международной научно-методической ИНТЕРНЕТ-конференции май-июнь 2009 /под науч. Ред. М.В. Новикова, И.А. Иродовой . – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 226 с. С. 54-59//.

2. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе [Текст]/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с. – (Работаем по новым стандартам). С. 81-82.

3. Инновационные технологии обучения физике в школе [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. И.А. Иродовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 236. С. 83-86.

4. Кукушкин В.С. Дидактика (теория обучения) [Текст]/ В.С. Кукушкин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 366, [1] с.

5. Новиков А.М. Методология учебной деятельности [Текст]/ А.М. Новиков.–М.: Издательство «Эгвес», 2005.–176 с.

6. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст]: монография /В.В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. –302с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО

С.Н. Мудров,

кандидат исторических наук

Ярославский филиал Военного

учебно-научного центра ВВС

(«ВВА» им. профессора Н.Е. Жуковского

и Ю.А. Гагарина)

Проблема удовлетворения потребностей общества в высококвалифицированных специалистах одинаково актуальна как для нашей страны, так и для всего мира. Стремительно меняющиеся требования предъявляемые к профессионалу, сверхскоростные потоки информации и новейшие технологии, проникшие во все сферы жизни общества требуют поиска и использования новых методов обучения.

Возможности различных методов обучения зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов его применения, мастерства педагога.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определенного понятия «метод обучения».

Харламов И.Ф. дает следующее определение сущности «метода обучения»: «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Бабанский Ю.К. считает, что «методами обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Ильин Т.А. понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

Еще одна классификация методов по характеру деятель-

ности обучаемых, принадлежит И.Я. Леркеру и М.Н. Скаткину. Они справедливо отмечают, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии внешних структур и источников [1].

Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, а так же характера их деятельности, то степень самостоятельности, проявление творческих способностей должно служить важным критерием выбора метода.

В педагогической литературе широкий спектр методов обучения. Но какой метод выбрать? Как его реализовать, чтобы достичь максимальных результатов?

Исследования показывают, что именно на активных занятиях учащиеся часто усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя.

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Основу их составляет общение, точнее диалог, в основе которого лежит свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Диалоги отличаются высоким уровнем активности обучающихся. Именно такое содержание вкладывается в понятие «наилучшая практика обучения».

В середине 90-х американскими преподавателями Д.Д. Стилл, К.С. Мередит, Ч. Темпл была разработана педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). В период 80-х – 90-х гг. развитие критического мышления в Европе и США стало одной из основ образования [2].

Д. Клустер выделяет пять основных пунктов в характеристике критического мышления:

1. критическое мышление есть мышление самостоятельное... критическим мышление может быть только тогда, когда оно носит индивидуальный характер;
2. информация является отправным, а не конечным пунктом критического мышления;
3. критическое мышление начинается с постановки вопросов, и выяснения проблем которые нужно решить;

4. критическое мышление стремится к убедительной аргументации;

5. критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими [2].

Согласно работам современных педагогов и психологов критическое мышление определяется как «разумное, рефлексивное» мышление, которое позволяет объективно рассуждать, логично поступать в соответствии со здравым смыслом, дает возможность посмотреть на вещи с разных точек зрения и отказаться от собственных предубеждений, прийти к новым возможностям решения проблем.

Содержание критического мышления лежит в нескольких плоскостях: психологической плоскости, философской и технологической. На психологическом уровне условием развития критического мышления является критическое восприятие материала. Владение различными стратегиями интерпретации текста и релятивистское восприятие фактов, позволяют на философском уровне сформировать представление о многомерности и неоднородности окружающего мира.

Формула критического мышления, выражена в следующей схеме: «вызов - реакция - рефлексия». Данная модель позволяет обучающимся определить цели своего обучения и самостоятельно искать информацию. Критическое мышление целенаправленно формируется в образовательном процессе.

В ходе работы учащийся овладевает различными способами интегрирования информации, учится вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли четко, понятно для других, уверенно и корректно по отношению к окружающим [3].

На методическом уровне технология обучения критическому мышлению представляет собой систему приемов и стратегий, объединяющих методические приемы по видам учебной деятельности не зависимо от конкретного содержания. Базовая модель не только задает определенную логику

построения занятий, но и последовательность, способы сочетания конкретных методических приемов.

Технологию развития критического мышления можно считать интегрирующей, в ней обобщены наработки многих технологий: она обеспечивает и развивает мышление и коммуникативные способности, формирует навыки самостоятельной работы.

Однако сами по себе методические приемы не способны развить критическое мышление. Для этого нужно соблюсти целый ряд условий, главным из которых является заинтересованность самого преподавателя. Он должен быть готов к процессу обучения, к работе, к отказу от старых схем и подходов, которые сложились и устоялись, которые не требуют (или требуют незначительных) усилий.

Необходимо разрушение таких педагогических стереотипов как: студент не должен делать ошибок; преподаватель знает, что и как должен делать студент; преподаватель учит, а студент учится; преподаватель должен знать ответы на все вопросы, которые возникают на занятии; на вопрос преподавателя всегда должен быть ответ и т.д.

Развитие навыков критического мышления не исключает необходимости и важности знаний как таковых. Однако не менее важно уметь применять эти знания, находить новые и обновлять старые. В современном информационно-техническом мире умение работать с информацией, выделять в ней главное и второстепенное, проследить логику и схемы подачи информации, т.е. уметь анализировать и оценивать воспринимаемые данные – является одним из важнейших навыков для профессионала.

Разнообразные стратегии обработки информации позволяют обнаруживать проблемы и недостатки в сведениях, которые служат отправной точкой для принятия решений (прежде всего управленческих). Способность формулировать и четко декларировать свою точку зрения позволит быстро и эффективно решать проблемные ситуации.

Сочетание знаний и умения критически мыслить дает возможность сформировать личность устойчивую к «эмоцио-

нальному кружению», с твердой гражданской позицией и высокими профессиональными качествами.

Такое обучение можно использовать, оно гораздо эффективнее, материал надолго остается в головах учащихся. Методы с помощью, которых достигается цель каждый из обучаемых может взять себе на вооружение для дальнейшего освоения специальности, самообразования и повышения профессиональной квалификации. Эта способность является одним из основных требований, предъявляемых к профессионалам, не зависимо от сферы деятельности.

Очевидно, что переход к учению сосредоточенном на самом учащемся, представляют для педагога значительные трудности, поскольку превращают его из механического переносчика информации в партнера по процессу добычи знаний. При внешней сухой технологичности, данная модель оставляет педагогу широкой поле деятельности для профессионального роста и реализации личных качеств.

В связи с большим арсеналом приемов им методов, входящих в технологию, каждый преподаватель может выбрать те, которые близки лично ему. Для каждого педагога эта система может стать персонифицированной. Это очень важно, т.к. в таком случае педагогический процесс становится лично ориентированным.

Библиографический список

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие [Текст] / редактор М. В. Буланова-Топоркова - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
2. Грудзинская Е. Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Текст] / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. - Нижний Новгород, 2007, 182 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер. - 2000. 512 с.

ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.А. Бочкарева

*доктор педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики
музыкально-художественного воспитания
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д.Ушинского»*

Диалог в педагогическом образовании приобретает в настоящее время новое качественное измерение и наполнение, так как развитие новых информационных технологий, создающих открытость каналов общения (Интернет, телемосты, телеконференции и т.д.), влияет на характер мышления, мировоззрение, духовный склад личности. Смыслообразующим ядром новой методологии образовательного и воспитательного процессов в высшей школе является нацеленность на диалогическое общение и взаимодействие личности с социумом, окружающими людьми, собственным «я» в мобильном освоении социальных перемен.

Диалог является предметом комплексного изучения многих наук: философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики, эстетики, искусствознания, лингвистики, аксиологии, герменевтики и др.

Анализ проведенных исследований показал, что в педагогической науке актуальна идея диалога, акцентирующая внимание на позиции сотворчества, сотрудничества, партнерства в различных концепциях образования. Вместе с тем очевидно, что применение отдельных элементов диалогической технологии без изменения содержания и формы образовательного процесса, самой сути отношений между преподавателями и студентами в вузе, отсутствие целостного проявления личности в общении приводят к декларированию диалогических отношений на практике. Следует признать, что в настоящее время назрела необходимость построения концепции дидактического диалога как ме-

тодологической основы профессионально-педагогического образования.

При этом в современных исследованиях проблем высшей школы нет единства взглядов на феномен дидактического диалога, не определена его специфика применительно к профессионально-педагогической подготовке учителя музыки. В связи с этим к наиболее серьезным, фиксируемым общественным и педагогическим сознанием следует отнести следующие противоречия:

- между универсальностью, диалогическим по своей онтологической социальной сущности существованием субъекта и уникальностью, связанной с индивидуальным воплощением;

- между диалогом и монологом как формами организации взаимодействия и управления педагогической системой, пребывающими на подвижной границе между обособлением и идентификацией, свободой и зависимостью, реальным и идеальным состояниями;

- между профессиональной деятельностью преподавателя, требующей развитого диалогического мышления, творческой активности, и выстраиванием преимущественно монологических форм взаимодействия в образовательном процессе вуза;

- между устойчивостью отношений, определяющих целостность личностной позиции педагога и преимущество монологического или диалогического типа, и ситуативностью ее воплощения в конкретной динамике повседневной жизни;

- между ценностной составляющей диалогических отношений и возможностью ее резонирования в ценностной системе личности.

Термин «диалог» (в переводе с греч. dialogos) существует в транскрипции двух переводов: di(s) – «два» и dia – «между». В первом случае «диалог», «дилог» означает коммуникацию двух, «трилог» – трех, «полилог» – многих лиц. Для подчеркивания противоположности процесса – однонаправленной коммуникации – широко употребляется термин «монолог». Второй перевод термина – «между» – обуславливает расширенное толкование понятия «диалог» и предполагает взаимосвязь коммуникаций реального и метафизического уровня, общение с реальными и мыслимыми собеседниками. В настоящее время в

науке используется и категория «между», проясняющая природу диалога, которая связывается в науке с такими категориями, как «пребывание на границе», «протяженность», «свободная вариация меры», «аддитивность» (как возможность разного). Этимологически близко к слову «диалог» слово «диалектика» (от греч. dialegomai – «веду беседу», «спору»).

Педагогическое мышление можно рассматривать как диалог образовательных парадигм, вскрывающих актуальные проблемы действительности. В диалоге разных образовательных направлений выявляется несколько тенденций: во-первых, наблюдается стремление создать целостную науку, которая бы объясняла, исходя из единых начал, конкретную противоречивую педагогическую, шире, социальную действительность; во-вторых, отмечается стремление обосновать необходимость нормативности познания, попытка преодолеть различие между должным и сущим в образовательном процессе; в-третьих, актуальным становится стремление решить вопрос о функционировании, распространении и интерпретации образовательных программ в обществе. Голос каждого из ученых, занимающихся психолого-педагогическими проблемами, выражающих свои мысли и представления о мире, о наставнике и воспитаннике, их взаимодействии, является важным для всех и имеет свой неповторимый, ни на кого не похожий «тембр». Только в диалоге рождается полипарадигмальность научного педагогического знания.

Современное образование развивается в условиях нового типа диалогического взаимодействия: проникновения и взаимовлияния педагогических концепций, критического анализа собственных теорий, признания правомерности многих теорий. Интеграция, взаимовлияние и диалог педагогических теорий рассматриваются как внешние и внутренние факторы, способствующие гуманизации образования. Появляется новый уровень образования, нацеленный на диалогический образ мыслей, отвечающий требованиям современности. В связи с этими изменениями возникает необходимость проникновения диалога в самую сердцевину обучения, рассмотрения его психолого-педагогических аспектов, определение его ценностных составляющих. В.А. Петровский в исследовании «Феномен субъектно-

сти в психологии личности» предложил свой вариант развития личности во взаимодействии с другими людьми. Развивая традиции С.Л. Рубинштейна, ученый высказывает мысль о том, что процесс развития «Я» в результате взаимодействия с «Ты» может быть осознан как процесс отражения собственного «я» в другом. В этом случае собственное «я», наблюдая отраженное «я» в другом, как в зеркале, может развиваться, преодолевая различия самовосприятия собственного «я» и восприятия собственного «я» в другом. Таким образом, В.А. Петровский утверждает, что отношения «Я – Ты» – это логика субъективной объективности, логика, объединяющая субъективность и объективность в сознании личности, диалектическая, диалогическая логика [2].

Преподаватель вуза в дидактическом диалоге выполняет следующие задачи:

- ставит учебную проблему, задавая последовательность работы, реализует определенную программу обучения;
- является активным участником диалога, выводящим его участников на уровень актуальных проблем;
- помогает студентам оформить свою мысль о предмете обсуждения.

В настоящее время изменяются подходы к анализу самого взаимодействия: гносеологический подход уступает место социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ трансляции культуры и его образующей личность функции. Дидактическое взаимодействие обеспечивает понимание предмета учебной деятельности его участниками (мотивы, ценностные ориентации, методы, стиль мышления и др.). Постановка проблемы культуры общения выдвигает на первый план личность (личность педагога, личность ученика), культура диалога подчеркивает гуманистическую направленность общения, в которой другой человек представлен как высшая ценность. Культура педагогического общения – это мера принятия учителем педагогических ценностей и ориентация на свободное межличностное взаимодействие, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, формируются и проявляются личностно-своеобразные свойства партнеров[1,с.51].

Гуманитарное знание составляет основу гуманистического сознания, которое характеризуется диалогичностью и конструктивностью, вносит «человеческое измерение» во все сферы социума. Перевод гуманитарного знания в гуманитарное сознание предполагает становление ценностного сознания личности.

Таким образом, диалог в педагогическом образовании вуза – это многомерное ценностно-смысловое общение, «глубинное единение» познающей личности и предмета познания. Ценностный смысл выступает характеристикой целостности содержательных структур педагогических концепций, гармоничности межличностных отношений, складывающихся в педагогическом процессе, и личности, активной в своем самоосуществлении, саморазвитии.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Дидактические функции и возможности диалога при решении педагогических задач (на материале подготовки будущих учителей музыки к учебно-воспитательной работе) [Текст]: дисс. ...канд. пед. н.: 13.00.01 / О. В. Бочкарева; КГПИ им. Н.А.Некрасова. Кострома. - 1992. - 208 с.
2. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности. [Текст]: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.11 / В. А. Петровский; Ин-т пед. инноваций РАО. М., 1993.- 70 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.Ю. Тарханова,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики профессионального образования
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*

Долгое время квалификация работника измерялась тремя вопросами: Где Вы учились? Сколько? Что Вы изучали? Но се-

© И.Ю. Тарханова, 2012

годня знаниево-ориентированная концепция уходит в прошлое. Значение имеет лишь то, что специалист может делать по окончании обучения. В компетентностной парадигме образование перестает быть процессом трансляции знаний – акцент перемещается на умение учиться и на самостоятельное освоение материала. Уменьшается важность усвоения фактов, уступая место овладению умением поиска и интерпретации информации и превращения ее в новое знание. На сегодняшний день в России к такому подходу больше всего готово дополнительное профессиональное образование (ДПО), или, если пользоваться зарубежной терминологией – Continuing vocational education and training (продолженные профессиональные образование и подготовка).

В отличие от образования базового, повышение квалификации направлена на помощь индивидууму в:

- улучшении или модернизации наличествующего уровня компетенции,
- получении новых навыков решения проблемных профессиональных ситуаций,
- продолжении личностной и профессиональной самореализации.

Анализ различных моделей дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы показывает, что акцент в современных предложениях по повышению квалификации сделан на создание условий для выбора слушателями дидактически и профессионально приемлемого материала. В образовательных программах для профессорско-преподавательского состава вуза все чаще создаются возможности для перехода от адаптивных схем освоения предлагаемого материала к практике формирования социальной уверенности на основе рефлексии профессионального опыта и интеграции различных установок и запросов.

Поэтому традиционные стратегии знаниево-ориентированного подхода в повышении квалификации преподавателей высшей школы представляются неэффективными, на смену им должны прийти интерактивные стратегии организации образовательного процесса, продуцирующие готов-

ность к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии профессионального опыта.

Однако, в современной дидактике нет единого мнения о сущности и содержанию интерактивного обучения. Отмечается, что сама идея интерактивности в обучении возникла в середине 1990-х годов с появлением первого веб-браузера, и сегодня ряд специалистов трактует это понятие как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов сети Интернет.

Есть также и более широкое толкование: интерактивный от английского «interact» («inter» — «взаимный», «act» — «действовать»), т.е. способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Такая дефинитивная неопределенность, на наш взгляд, снижает возможность применения технологического подхода к определению сущности и содержания образовательных интеракций. На сегодняшний день интерактивное обучение, скорее, специальная форма организации познавательной деятельности.

Вместе с тем, интерактивное обучение подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создании комфортных условий обучения, при которых слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Поэтому можно говорить об интерактивной стратегии организации образовательного процесса. При этом, стратегия обучения, в отличие от технологии, определяет лишь конвенциональные рамки, на которых будет выстроен процесс обучения.

Мы согласны с мнением авторов пособия «Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании» [4], в том, что понятие «стратегия обучения» значительно шире понятия «образовательная технология». На смысловое наполнение этого понятия существенным образом воздействовала новая педагогическая философия, которая не рассматривает преподавание как единственный приемлемый механизм обучения.

Использование интерактивной стратегии обучения предусматривает моделирование профессиональных ситуаций, совместное решение поставленных проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса (в том числе преподавателя) или какой-либо идеи (в том числе транслируемой автором программы). В такой ситуации слушатель становится субъектом взаимодействия, активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом, разрешая свои образовательные запросы.

Анализ опыта Факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, позволяет отметить выигрышность интерактивных стратегий организации занятий для профессорско-преподавательского состава. Модули, построенные на основе реализации стратегии интерактивности, традиционно более популярны у слушателей, а освоенный таким образом материал чаще становится основой для итоговой квалификационной работы и выбора направления самообразования.

Несмотря на различие форм реализации интерактивных стратегий обучения, в своей работе мы придерживаемся определенного алгоритма организации занятий:

1. Вводная часть, как правило, апеллирует к профессиональному опыту слушателей, актуализирует затруднения, возникающие у них в ходе организации учебных занятий.

2. Основная часть предполагает выяснение позиций участников, сегментацию аудитории и формирование целевых групп по общности позиций, с последующей организацией коммуникации между сегментами. Задача куратора взаимодействия (модератора), при этом – организация интерактивного позиционирования (смыслообразование и создание участниками нового набора позиций).

3. Рефлексия и обратная связь.

Наибольшую эффективность в реализации данного алгоритма показали такие интерактивные стратегии обучения как: стратегии критичного обучения [3], стратегия коллаборативного обучения (от collaborative – общий, объединенный, совместный) [5], стратегии контекстного обучения (контекст – система внутренних и внешних факторов деятельности чело-

века в конкретной ситуации) [1], стратегии фасилитированного обучения [2].

В заключение отметим, что структура интерактивных образовательных стратегий – это конкретное воплощение обобщенных принципов новых педагогических парадигм, суть которых заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся. Задача современной высшей школы в рамках компетентностного подхода – формирование у студентов навыков открытия собственного знания и формирования собственных компетенций. А для того что бы решать такие задачи на учебных занятиях, преподаватели должны сами освоить роль интерактора. Таким образом, внедрение интерактивных стратегий повышения квалификации профессорско-преподавательского состава меняет роли практически всех субъектов университетского образовательного процесса.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.

2. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: монография [Текст] / Р.С. Димухаметов. – Алматы: Мин. образования Республики Казахстан, Республиканский ин-тут повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования, Центр пед. исследований РИПКСО, 2005.

3. Загашев, И. О., Заир-Бек, С. И. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования. [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Скифия, 2003.

4. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации [Текст]. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

5. Dillenbourg, P. Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. New York, NY: Elsevier Science, Inc. 1999

ИННОВАЦИЯ И ИНТЕРАКТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Г. Осьмачко,

*доктор исторических наук, профессор
Ярославское высшее зенитное
ракетное училище ПВО*

ПРОБЛЕМА: обострение противоречия между объемом учебного времени, которое может быть выделено для изучения учебного материала конкретной учебной темы или дисциплины, и тем временем учебной работы, которое для этого действительно необходимо («конфликт потребного и необходимого»).

ВОЗМОЖНОЕ РЕШЕНИЕ:

1. Укрупнение смысловых блоков учебного материала, который предлагается обучающимся.

2. Проблематизация курса учебной дисциплины, уход от последовательной описательности проблем к аналитике их системно-структурной составляющей.

3. Применение новых образовательных технологий.

Первые два подхода в большей степени связаны с трансформацией содержательных аспектов обучения; последний подход предполагает, в том числе, изменение парадигмы образовательной деятельности.

По нашему мнению последнее достигается через:

- активизацию совместной педагогической деятельности того, кто учит, и тех, кто учится;
- изменение целеполагания образовательного процесса: его основу должны составлять не показатели владения объемами информации (количественная характеристика учебных информационных массивов), а сформированность у учеников комплексных навыков самостоятельной адаптации имеющегося знания к тем или иным ситуациям жизненного, профессионального и пр. общения;
- применение (сравнительно) новых технологий обучения.

© С.Г. Осьмачко, 2012

В основе последнего направления – перенос центра тяжести учебной работы обучающихся на самостоятельную работу, в том числе, проводимую до лекционных занятий (занятий в классе, по расписанию). Имеющиеся формы в данном случае: индивидуализированные задания, решение задач и выполнение тестов, заполнение рабочей тетради, интерактивное педагогическое общение преподавателя и обучающегося и мн.др.

В нашей практике активно используется лекция-пресс-конференция с предварительной подготовкой курсантов и использованием методик ее диалогового чтения. Смысл и содержание данного педагогического действия поможет лучше понять следующая частная методика.

Ч А С Т Н А Я М Е Т О Д И К А

подготовки и проведения лекции по учебной дисциплине «Отечественная история» с курсантами 3 курса

Тема № 12. СССР В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1939 – 1945 гг.).

Занятие № 1. СССР В 1939 – 1941 гг.

Метод: пресс-конференция (с использованием элементов «лекции вдвоём») с предварительной подготовкой обучающихся.

Время: 4 часа (2 часа самостоятельной работы; 2 часа лекции).

В часы самостоятельной подготовки курсанты в своих конспектах лекций по учебной дисциплине «Отечественная история» выполняют задание, играющее роль досье проблемы лекции по теме 12/1.

З А Д А Н И Е

по предварительной подготовке курсантов к лекции № 1 темы 12 учебной дисциплины «Отечественная история»

На самостоятельной работе накануне первой лекции по теме № 12 необходимо создать опорный конспект, для чего: оформить тему № 12 «СССР в годы Второй мировой войны (1939 – 1941 гг.)» и учебные вопросы:

1. Политическое и социально-экономическое развитие СССР в 1939 – 1941 гг.

2. Развитие Советских Вооруженных Сил в 1939 – 1941 гг.

Используя источник: Осьмачко С.Г. Отечественная история. XX век. Часть 2: Курс лекций. Ярославль: ЯВЗРУ ПВО, 2009. С.82 – 124.

н е о б х о д и м о:

- изучить учебный материал темы лекции, изложенный на стр. 82 – 136;
- сделать выписки в конспект (структурно-логические схемы):

12.1. Внешняя политика СССР во второй половине 30-х гг. (с.123);

12.2. Внешнеполитические акции СССР в 1939 – 1940 гг. (с.123 - 124);

12.5. Причины неудач РККА в начальном периоде Великой Отечественной войны (с.125 - 127).

Так же накануне лекции каждый обучающийся получает бланк-вопросник для предстоящей пресс-конференции, в который записывается по одному вопросу политического, экономического и социального характера.

Курсанты могут задавать вопросы любого свойства; главное условие – вопросы должны быть посвящены историческим проблемам развития СССР и РККА в 1939 – 1941 гг.

К числу критериев, повышающих ценность задаваемых вопросов, относятся следующие:

- новизна;
- сущностная определенность;
- нестандартность;
- персонифицированность;
- связь с современностью (актуальность);
- погруженность в исторический материал;
- личная оценочная позиция.

Каждый курсант может сформулировать и меньшее количество вопросов – один или два. Участие курсанта в формировании и вопросника пресс-конференции оценивается дополнительным зачетным балом, повышающим оценку по итогам изучения темы № 12. Авторы лучших вопросов в каждой из вышеуказанных областей общественного развития будут поощрены.

Накануне лекции вопросы сдаются лектору, который сортирует их в соответствии с замыслом и логикой лекционного занятия.

Занятие строится в форме пресс-конференции по следующей логике:

- вступительная (организационно-проверочные действия и вступительное слово преподавателя) и заключительная (выводы) части занятия проводятся традиционно;

• затем лектор последовательно отвечает на поступившие вопросы (не представляя их авторов): вначале речь идет о военно-политическом развитии СССР и РККА накануне Великой Отечественной войны (в том числе, разбираются международные отношения и внешняя политика СССР в 1939 – 1941 гг.; советская военно-политическая активность до и после подписания советско-германского пакта о ненападении 1939 г.; внутренняя политика сталинизма и развитие армии);

• затем так же рассматриваются вопросы социально-экономического развития (особое внимание обращается на развитие военно-промышленного комплекса и обеспечение армии вооружением и военной техникой);

• в завершение награждаются курсанты, задавшие наиболее интересные вопросы.

Для оживления интеллектуально-эмоционального фона восприятия учебного материала используются видеодемонстрации фрагментов учебных видеофильмов («СССР во Второй мировой войне» и «История Красной Армии»).

Помощь основному лектору (профессор С.Г. Осьмачко) осуществляют старшие преподаватели А.Л. Павлов и С.Н. Мудров, которые:

- систематизируют основные и дополнительные вопросы пресс-конференции;
- осуществляют видео-демонстрацию;
- в качестве оппонентов участвуют в диалоговых фрагментах лекции (элементы «лекции вдвоем»).

Кроме того, предварительная подготовка пресс-конференции может осуществляться на уровне сетевого обще-

ния, в ситуации удаленности лектора от аудитории (т.н. методики вебинара и пр.).

По нашему мнению организация и проведение занятий с курсантами подобным образом не только сокращает необходимые затраты учебного времени, но и позволяет добиться большего в формировании их личности.

Научное издание

**ВЫСШАЯ ШКОЛА
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Материалы международной научно-методической
интернет-конференции
Май-июнь 2012 год

Материалы печатаются в авторской редакции
Технический редактор С.А. Викторова
Компьютерная верстка – Ю. В. Яковлева

Подписано в печать 4.09.2012

Формат 60х90_{1/16}.

Объем 13, 75 п.л., 9,9 уч.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 267

Редакционно-издательский отдел
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44