

Секция 14

«Теоретические и эмпирические основы внедрения образовательных технологий в условиях ФГОС»

Содержание

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Болдырева Т.А, Тхоржевская Л.В.	2563
ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ Виноходова М.В.	2566
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ Гладких В.Г.	2571
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УУД В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС Горшенина Ю.А.	2577
УПРАВЛЕНИЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КАК ЦЕЛЕВОЕ ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА Диченкова Н.С.	2582
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ САМОВОСПИТАНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИНФРАСТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ Иванова В.М.	2587
ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕННОСТИ Казимова С. С.	2595
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Кириякова А.В.	2599
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ Комарова И.В.	2605
МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ СТАТУС УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Кудряшова В. А.	2610
«ПРОЕКТ – ТЕХНОЛОГИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА Лопанова А.П.	2613
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 051000.62 «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Манакова О.С.	2617
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТ-ТЕХНОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Матвеева Е.А.	2624
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КРЕАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.	2628

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИИ Никулина Н.В.	2634
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ольховая Т.А.	2642
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАРКЕР-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА Осиянова А.В.	2647
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК ФАКТОР АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА Погадаева Ю.В.	2651
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕРВИСА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Приходько О.В.	2655
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ ВОСТОЧНОГО ОРЕНБУРЖЬЯ К ВНЕДРЕНИЮ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ Романович С. В.	2659
ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Сизганова Е.Ю.	2662
ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ОГУ В УСЛОВИЯХ ФГОС Стрекалова И.И.	2670
ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ Султанова Т.А.	2675
АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ БИЛЕТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LATEX Черных Т.А., Полищук Ю.В.	2681
МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ Юдина О.И.	2686
ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПО ФИЛОСОФИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ФГОС Южанинова Е.Р.	2692

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Болдырева Т.А, Тхоржевская Л.В.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
НОУ ВПО «Институт специальной педагогики и психологии», г. Оренбург**

Компетенции в контексте реформы системы высшего профессионального образования выступили в качестве своеобразного символа эпохи перемен.

Основная идея включает в себя, с одной стороны, недезьюктивность трех компонент, которые в советской и ранней постсоветской науке представлялись в качестве триединства знаний, умений и навыков. С другой стороны, идея компетенций включает в себя категорию потенциальности, то есть открытости для предстоящих в конкретной профессиональной и/или трудовой деятельности совершенствований навыков, операций, личностных свойств.

Выводимые ранее в качестве отдельных умений и личностных свойств готовность к получению нового опыта, возможность и скорость освоения новых способов реализации деятельности, в тезаурусе компетентного подхода преобразуются в необходимую составляющую каждой компетенции, общей или профессиональной. Иными словами, подготовка студента к профессиональной деятельности должна включать в себя не столько формирование необходимого набора информации, определенных предметных и умственных действий, сколько формирование открытой изменением и совершенствованием системы обобщенных умений и свойств личности, важнейшей характеристикой которых выступает ресурсность, способность к изменениям, изоморфность непостоянным требованиям современного пространства технологий.

Эффективность обучения, например, студента – психолога в контексте компетентного подхода, предполагает, что студент не только владеет навыками выбора адекватных поставленным целям психодиагностического исследования методик, но и владеет умением адаптировать формы обработки получаемой информации в связи с совершенствованием технических способов анализа и хранения информации.

Иными словами, если возникает очередной прорыв в компьютерных технологиях, бывший студент, а ныне работающий специалист окажется в состоянии реализовать поставленную цель в новых условиях с сохранением той психодиагностической технологии, которая является наиболее эффективной в отношении возникающих целей и задач, например, отбора персонала для новой профессии. Если в отношении какой-либо категории специалистов изменяются требования к личностным качествам в силу стремительных социо-культурных преобразований, то формируемая специалистом - психологом программа психодиагностического обследования на предмет прогнозирования эффективности деятельности обладающего некоторыми навыками работы в данной сфере человека будет в любом случае организована с соблюдением основных современных психодиагностических принципов, обозначенных С.Т. Посоховой как принципы конкретности,

ориентации на индивидуальность и безоценочности. [3, с. 12-13]. То есть, смена критериев оценки профессионально-значимых качеств человека не повлечет за собой трансформацию и/или деформацию целевых детерминант психодиагностики как вида профессиональной деятельности в работе психолога. В новых условиях, с новыми целями, при новых способах выполнения вид работы будет эффективно реализовываться.

Констатируя многообразие изменений в области предмета профессиональной деятельности программистов, Л.Ф. Насейкина пишет о том, что педагогические технологии, направленные на подготовку студента - программиста, способного выполнить несколько смежных трудовых операций в ситуациях работы со знакомым и/или новым, неопределённым средством труда необходимо включают в себя отработку профессиональных навыков в условиях стимуляции развития значимых для их реализации личностных качеств. То есть, проектируя на практическом занятии, например, телекоммуникационную сеть, студент не только применяет ранее полученные знания, приобретает новые, восполняет пробелы, но и тренирует некоторые психические свойства – внимательность, самостоятельность, стрессоустойчивость и коммуникабельность. [2, с.123-124]. В результате совокупность перечисленных качеств и свойств становится психическим новообразованием, обозначаемым как способность к эффективной профессиональной деятельности.

В рамках величайшего наследия советской психологии – деятельностного подхода – идея компетенции обретает прочное методологическое обоснование. Вне деятельности и общения невозможно как развитие, так и формирование личности, индивидуальности. Становление личности, в свою очередь, происходит имманентно развитию субъекта деятельности. Важнейшим критерием развития личности выступает ее субъектность, под которой понимают способность человека преобразовывать окружающий мир и себя в соответствии с индивидуальным отношением к миру.

Применительно к категории компетенций следует акцентировать внимание на взаимном преобразовании свойств субъекта и личности по мере освоения определенных профессиональных навыков. Субстанцией, агглютинирующей знания, умения, навыки, личностные свойства в компетенции – профессионально-деятельностные образования является внутренняя позиция.

Внутренняя позиция – это интегральное свойство личности, выступающее базовой детерминантой мотивационной структуры любой деятельности, в которую оказывается включенным человек. Формирование внутренней позиции, точнее ее содержательных и структурных характеристик начинается довольно рано. Так, О.А. Щербинина рассматривает процесс и некоторые закономерности формирования внутренней позиции младшего школьника. [4] К возрасту 17-20 лет отмечается новый виток в развитии внутренней позиции, что связано с объективными задачами освоения пространства и технологии профессиональной деятельности, новых социальных ролей.

Таким образом, современное понятие компетенций в высшем профессиональном образовании включает в себя некую иерархическую структуру, которая может быть описана в психологических терминах. В частности, каждая компетенция обязательно включает когнитивный, операционный и отношенческий компонент. Когнитивный компонент представлен набором знаний, необходимых для выполнения какого-либо вида предстоящей профессиональной деятельности, какой-либо трудовой операции. Компонент операционный предполагает, что набор знаний не существует сам по себе в сознании студента, а интегрирован в структуру деятельностного акта, который студент должен освоить в учебном процессе. Интегрирующим, или, точнее, гомогенизирующим компонентом столь многообразных психических образований, включенных в компетенцию, выступает формирование отношения к выполняемой деятельности, что обеспечивает в свою очередь существование той или иной компетенции не изолированно, а в общем контексте социально-психологического функционирования студента – субъекта образовательного процесса.

Список литературы

- 1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. / К.А. Абульханова — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с. (Серия «Психологи Отечества») - ISBN 5-89502-067-4*
- 2. Насейкина, Л.Ф. Внедрение инновационной педагогической технологии при формировании готовности студентов – программистов к профессиональной деятельности в области вычислительных сетей и телекоммуникаций./ Л.Ф.Насейкина, А.И.Бойчук // Инновации в науке. – 2013. - № 25. – с. 122-128.*
- 3. Посохова, С.Т. Современная психологическая диагностика: проблемы теории и этики. / С.Т. Посохова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2010. - № 3. – с. 7-17.*
- 4. Щербинина, О.А. К вопросу о критериях, показателях и уровнях развития внутренней позиции младшего школьника. / О.А. Щербинина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №2. – с. 396-400.*

ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

Виноходова М.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социально-экономические перемены, происходящие в стране, стимулируют повышение интереса к краеведческим знаниям. Наблюдается подъем национального самосознания. Молодежь все больше интересуется своим историческим прошлым, народными обычаями и проблемами регионального развития. Образовательная политика государства в создавшихся условиях ориентируется на обращение к национальным и культурно-историческим традициям. Подготовка специалистов к управлению изменениями, происходящими в современном мире или изменениями в будущем, становится основной задачей сегодняшнего профессионального образования [1].

Одним из путей решения данной проблемы может являться расширение краеведческого компонента в профессиональной подготовке магистров по направлению «сфера обслуживания», в частности по магистерской программе – экономика и организация туризма. Введение магистерских программ в стране стало распространенным явлением в связи с вхождением России в Болонский процесс. Смена экономической модели привела к тому, что современные работодатели стали предъявлять все более жесткие требования к работникам а, следовательно, к выпускникам учебных заведений [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Туризм» областью профессиональной деятельности магистров указывает создание и реализацию туристских продуктов, организацию туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии, проектирование и управление туристско-рекреационными зонами и комплексами [2]. При этом требуется конкретизация содержания образования, основанная на применении краеведческих сведений с учетом местной специфики, способствующей адаптации будущих магистров к профессиональной деятельности в условиях региона. В обширной и многонациональной Оренбургской области, где разные районы и города отличаются экономическим потенциалом, этническими традициями, природной и культурной средой обращение к краеведческим знаниям особенно актуально.

Оренбуржье активно и динамично развивается в сфере туризма. Росту интереса к Оренбургской области способствует обилие юбилейных и памятных дат, связанных с историей края (в 2013 году отмечался 270-летний юбилей города Оренбурга, 180 лет назад край посетил А.С. Пушкин, 240 лет исполнилось крестьянской войне под предводительством Е. Пугачева, в 2014 году будет отмечаться 80-летие Оренбургской области). Постановление Правительства Оренбургской области «Об утверждении областной целевой программы «Развитие туризма в Оренбургской области на 2011 – 2016 годы»,

принятое в 2010 году вместе с «Областной целевой программой «Развитие туризма в Оренбургской области на 2011 – 2016 годы», своей целью поставило развитие индустрии туризма, сохранение и развитие культурного наследия, распространение лучших традиций многонациональной культуры области. В число основных разработчиков программы вошел и Оренбургский государственный университет [3]. Поэтому краеведческий компонент подготовки магистров по направлению туризм приобрел особое значение. Для этого требуется не только разработать и научно обосновать систему краеведческой работы, но и необходимо разобраться в вопросе, характеризующем процесс становления краеведения в целом, его виды и значение.

В современной науке до сих пор нет точного и общепринятого определения понятия «краеведение», хотя впервые оно было дано ещё в 1916 году в Академическом словаре русского языка. Под краеведением понимался комплекс знаний об отдельных местностях страны и их изучение, причем главным образом местными жителями. Позже, Н.Н. Щерба определял краеведение, как область человеческой деятельности, направленной на всестороннее изучение любой части страны с научными, производственными, образовательными, познавательными и иными целями [2].

Период возникновения и становления краеведения в России большинство ученых относят к XVIII веку. Именно в это время В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, А.Г. Гумбольдт, П.С. Палас, Г.Ф. Миллер составляли историко-географические лексиконы и организовывали научные экспедиции по изучению разных регионов страны. Почти сразу краеведение закрепилось и в практике обучения. Многие крупные педагоги прошлого обращались к этой проблеме (К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.В. Сухомлинский). «Отечественное краеведение» - так именовал краеведение К.Д. Ушинский. Он подразумевал под ним знакомство с основами географии, истории, естествознания, основанное на использовании в обучении местного материала.

Краеведение к 1917 году прочно вошло в общественную жизнь. При участии краеведов создавались библиотеки, собирались архивные материалы, предпринимались меры по сохранению исторических памятников. Создание в 1922 году Центрального Бюро краеведения дало сильнейший толчок к его развитию, но трагические события 1920-х и 1930-х годов затормозили этот процесс вплоть до Великой Отечественной войны, пока не появилась необходимость осознания воспитательного значения краеведения в изучении фактов участия местного населения в военных действиях.

Таким образом, начинается новый этап развития краеведения. В период с 1955 по 1983 год Московской городской экскурсионной туристской станцией были организованы массовые экскурсии школьных экспедиций. Их целью был сбор материала для описания районов. В общероссийском масштабе школьные экспедиции прошли под лозунгом «Изучай свой край».

В настоящее время краеведение активно развивается. Обновившись коренным образом и порвав с идеологизированным подходом в оценке истории, оно стало неотъемлемой частью образования. В 1990 году создан

Союз краеведов России. Изменились приоритеты в современных исследованиях (А.В. Даринский, П.В. Иванов), расширился спектр краеведческих проблем.

Специфической особенностью краеведения на современном этапе развития является интегративность. Краеведение включает в себя сведения по географии, истории, родному языку, литературе, биологии. В связи с этим ученые выделяют различные виды и направления краеведения. К.Ф. Строев различал государственное, школьное и общественное краеведение. Н.Н. Щерба рассматривал его с точки зрения отраслевых потребностей. Он разделял географическое, литературное, экономическое, ботаническое, зоологическое, искусствоведческое, историческое, археологическое, этнографическое, экологическое краеведение [4].

Вышеуказанные виды краеведения являются эффективным способом решения задачи по профессиональной подготовке будущих магистров. Значение краеведческого компонента в формировании набора заявленных государством ключевых общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов по направлению подготовки туризм можно представить в следующем виде:

Таблица 1. Значение краеведческой работы в формировании общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов

Виды краеведения	Общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные компетенции (ПК)
<p>Научное краеведение (самостоятельный поиск, изучение и анализ информации об Оренбургском крае)</p>	<p>способность: - к самостоятельному обучению новым методам исследования (ОК-2); - использовать актуальные теоретические и практические знания в области туристской индустрии (ОК-10); - представлять результаты исследования в формах отчетов, практических разработок, докладов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-13).</p>
<p>Просветительное краеведение (изучение истории, природы, культуры родного края на основе материалов краеведческих музеев, публикаций в научно-популярных изданиях)</p>	<p>готовность: - к общению не только в научной и профессиональной сферах деятельности, но и в социально-общественной (ОК-3); - использовать новейшие достижения науки передовой технологии в научных и исследовательских работах (ПК-11).</p>

<p>Практическое (составление карт, туристических маршрутов с целью выявления природных объектов, подлежащих охране)</p>	<p>способность: - применять навыки и умения организации научных, исследовательских и производственных работ (ОК-5); - проводить полевые исследования экспериментальную работу, осуществлять анализ исследований и внедрять их (ОК-16); - составлять новые туристские проекты и необходимую нормативно-техническую документацию (ПК-1).</p>
<p>Педагогическое (популяризация знаний о родном крае, применение специальных пособий, краеведческих экскурсий и экспедиций)</p>	<p>способность: - представлять навыки работы в научно-исследовательском коллективе, генерировать новые идеи, поддерживать и развивать креативные способности сотрудников (ОК-13); - владеть приемами и методами работы с персоналом (ПК-7).</p>

Приведенные данные показывают, что краеведческий компонент в подготовке будущих магистров способствует формированию ряда общекультурных и профессиональных компетенций. Повышается уровень общей и профессиональной культуры магистрантов, поскольку изучение края способствует развитию культурной идентификации, вырабатывается индивидуальный стиль профессиональной деятельности [5]. Особое значение приобретает научное краеведение, стимулирующее самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность. Основанная на местном материале, она способствует развитию познавательных интересов, эмоционально-ценностному отношению к региональному наследию.

Таким образом, краеведческие знания как компонент профессиональной подготовки магистров по направлению «сфера обслуживания» позволяют решить следующие задачи: создание условий для овладения профессиональной деятельностью; воспитание социально-активных, творческих граждан с системой общечеловеческих и национальных ценностей, способных к преобразованию в крае; удовлетворение потребности в квалифицированных специалистах в сфере туризма.

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. Аксиология и инноватика университетского образования: монография / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая. – М.: Дом педагогики, 2010. – 200 с. – ISBN 978-5-89149-015-4.

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «магистр»)* [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm488-1.pdf – 22.12.2013.
3. *Постановление Правительства Оренбургской области от 14 сентября 2010 г. №640-пп "Об утверждении областной целевой программы «Развитие туризма в Оренбургской области на 2011–2016 годы»* http://minsportturizm.orb.ru/userfiles/files/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95%D0%9E%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B9%D1%86%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B%D0%BD%D0%B0_2011%E2%88%922016_%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D1%8B%C2%BB.doc [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://minsportturizm.orb.ru/turizm/-programma-razvi/> – 22.12.2013.
4. **Щерба, Н.Н.** Библиотечное и библиографическое краеведение: сб. послед. ст. /сост. А.В. Маркина-Щерба. – М.: Кн. Палата, 1995. – 189 с.. – ISBN 5-7000-0430-5.
5. **Питинова, Т.Г.** Краеведческое образование в системе профессионально-педагогической подготовки учителя /Т.Г.Питинова// Педагогическое образование и наука. – 2004. - № 5. – С. 60–63.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Гладких В.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная система среднего профессионального образования вступила в новую фазу своего развития. Оно связывается не только с официальным изменением статуса, зафиксированном в характеристике типа, то есть «профессиональной образовательной организации», но и содержания деятельности. [3, С.32] Подготовка специалистов должна быть ориентирована на формирование общих и профессиональных компетенций, которые, как известно, составляют приоритет профессионального образования. Соответственно, речь идет не только о компетентностном подходе как методологической доминанте. В данном случае считаем правомерным уточнение и конкретизацию понятия «подход» в двух контекстах. Во-первых, как уже отмечалось, подход есть совокупность основополагающих принципиальных идей, определяющих содержание, процесс и результат деятельности. В указанном смысле удовлетворяет его пониманию компетентностный подход. Во-вторых, имеет смысл обратиться к подходам в общедидактическом смысле, который представляет определенную организацию (деятельность), соответствующую поставленным целям. В таком понимании «подход» обогащается другими смыслами, дополняющими компетентностный.

В этой связи содержание среднего профессионального образования требует обновления, очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития и общества, и человека, и именно в этом контексте определения целей и задач образования. Построенное в свое время на основе растущей дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути. Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые сейчас обучающимися, должны не только обеспечивать соответствующий современному историческому состоянию уровень их развития, готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к своему совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению проблем и потребности в этом и, что особенно значимо сегодня, умения формулировать вопросы и определять ближайшие перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы, пути их эффективного решения.

В соответствии с «вызовами» образования были внедрены стандарты, которые по своей сути соответствуют приоритетам и содержанию стандартов европейского образования. Первая идея этих стандартов - идея продуктивности – является сквозной в стандартах общего и профессионального образования. Вторая идея, которая их объединяет, это преемственность, и не только в

содержании, (как это зачастую трактуют в теории обучения), но и в организационных формах.

К примеру, обратимся к сравнительной таблице:

Таблица 1 – Сравнительные данные приоритетных подходов основного общего и среднего профессионального образования

Школа	Колледж
Системно-деятельностный подход	Компетентностный подход
Задачное обучение	Профессиональные задачи междисциплинарной направленности
Приоритетные виды деятельности: учебно-исследовательская, проектная	Специфические виды деятельности: учебно-исследовательская, проектная, научно-исследовательская
Технологии обучения: интерактивные	Интерактивные технологии обучения: портфолио, дебаты, «кейс-стади», фасилитация и др.

Такие специфические организационно-содержательные конструкты позволили нам условно классифицировать их в три группы своеобразных подходов к организации учебного процесса, который представляет интеграцию содержания, форм и взаимодействия преподавателя (педагога) и студента (обучающегося), направленных на реализацию поставленных целей и обеспечение результатов образования.

Таких групп оказалось три:

- процессуально-содержательная, связанная с взаимодействием преподавателя (педагога) и студента(обучающегося) по усвоению содержания образования(модульный подход, проектный подход);

- профессионально-технологическая, обеспечивающая владение интерактивными технологиями, а также технологиями оценивания результатов учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности (балльно-рейтинговая система, задачное обучение);

- организационно-исполнительская, связанная с деятельностью студентов (обучающихся) по усвоению содержания образования, самоорганизацией по формированию профессиональных и личностных компетенций: речь в данном случае идет об учебно-исследовательской, научно-исследовательской, проектном обучении. Организация самостоятельной работы в данном контексте является своеобразным инструментальным ядром.

Обратимся к первой группе, **процессуально-содержательной**, связанной преимущественно со структурной организацией содержания образования:

Модульный подход, который по своей сути является воплощением интеграции, межпредметности, междисциплинарности в профессиональном образовании. До сегодняшнего дня он является исключительно прерогативой СПО. Однако ему должны соответствовать еще две особые доминанты: интеграция содержания близких по цели и содержанию элементов (дидактических, предметных) дисциплин и специальная организация обучения: это расписание и организационные формы обучения. Модульный подход в настоящее время реализуется в образовательной практике учреждений СПО не без трудностей.

Проектный подход в рамках интеграции с модульным обеспечивает максимальные возможности в формировании профессионально-личностных компетенций студентов колледжа. Это особая организация модульного обучения, которая является приоритетной в европейских колледжах университетского типа. В частности, из трех наиболее известных по российской дифференциации (индивидуальное, парное, групповое) наибольшим результирующим потенциалом обладает проектное обучение в малой группе.

Анализ проведенных и проводимых исследований использования проектного обучения в российской образовательной практике выявил определенные сложившиеся на сегодня ограничения различного плана в его применении. Они связаны с дефицитом учебных помещений, квалификация педагогов пока не ориентирована на групповое проектное обучение (хотя в общеобразовательной школе сейчас в рамках ФГОС предприняты попытки его конкретизации и обеспечения результативности в межпредметных программах). Наконец, позитивные ожидания, связанные с проектным обучением в малой группе, требуют дополнительного финансирования в силу его специфической организации.

Вторая группа подходов, как уже отмечалось, связана с **профессиональной квалификацией педагогов** (профессионально-технологические подходы). Современное состояние образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. Вместе с тем сегодня возрастают требования не только к профессиональным знаниям и умениям педагога, но и к уровню его профессионального саморазвития. Еще со времен А. Дистерверга известно, что «...как никто не может дать другому того, что не умеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием». Соответственно именно педагог, способный постоянно трудиться в режиме собственного саморазвития, может сформировать конкурентоспособную личность будущего работника. Идея саморазвития личности отвечает не только познавательным интересам, но и глубинным потребностям духовной жизни человека, истоки которой восходят к прошлому. [1, С.44]

Не менее сложный вопрос о задачном подходе. Его назначение многофункционально. Во-первых, формирование таких компетенций личностного характера, как умение разрешать проблему, находить способы ее решения, выбирать оптимальный вариант и т.д. Во-вторых, речь идет об усвоении содержания профильных дисциплин. И здесь очень важную роль играет профессионализация содержания непрофильных дисциплин, ориентированных преимущественно на формирование общих компетенций. В-третьих, задачный подход стимулирует познавательную активность и способствует формированию самостоятельности студентов, их интереса к профессии.

Как уже отмечалось, особое значение уделяется в процессе реализации новых образовательных стандартов организации оценки и объективному оцениванию результатов профессиональной подготовки: текущих, промежуточных, итоговых. Речь идет об использовании балльно-рейтинговой оценки и портфолио. У нас пока эта система повсеместно не внедрена, однако в Оренбургском государственном университете в текущем учебном году осуществлен масштабный переход на новую систему оценки. О его результатах пойдет речь, очевидно, в конце учебного года.

Наконец мы обращаемся к третьей группе подходов, которая связана непосредственно с **деятельностью обучающихся, т.е. студентов**. Речь идет о приоритетных видах деятельности студентов, как нами уже отмечалось выше. Приоритетными видами деятельности становятся учебно-исследовательская, проектная и решение задач. О задачном подходе речь выше уже шла. Именно эти виды деятельности способствуют ее трансформации в продукт, который подвергается оцениванию и оценке. Вместе с тем по своей организации и содержанию оба вида деятельности различаются и имеют характерную для них специфику, представленную в таблице 2 [2, С.41].

Таблица 2 - Специфические черты (различия) проектной и учебно-исследовательской деятельности

Проектная деятельность	Учебно-исследовательская деятельность
Проект направлен на получение конкретного запланированного результата – продукта, обладающего определенными свойствами и необходимого для конкретного использования	В ходе исследования организуется поиск в какой-то области, формулируются отдельные характеристики итогов работ. Отрицательный результат есть тоже результат
Реализацию проектных работ предваряет представление о будущем проекте, планирование процесса создания продукта и реализации этого плана. Результат проекта должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле	Логика построения исследовательской деятельности включает формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы (для решения этой проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений

В решении задач развития универсальных учебных действий большое значение придается проектным формам работы, где, помимо направленности на конкретную проблему (задачу), создания определенного продукта, межпредметных связей, соединения теории и практики, обеспечивается совместное планирование деятельности учителем и обучающимися. Существенно, что необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими обучающимися. При этом изменяется роль преподавателя – из простого транслятора знаний он становится действительным организатором совместной работы с обучающимися, способствуя переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения компетенциями.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности могут быть различными:

- урок-исследование, урок-лаборатория, урок - творческий отчет, защита исследовательских проектов, экспертиза, патент на открытие, урок открытых мыслей;

- учебный эксперимент, который позволяет организовать освоение таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ его результатов.

Что же касается форм организации учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях, то они могут быть следующими: исследовательская практика обучающихся; образовательные экспедиции, факультативные занятия; участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях, интеллектуальных марафонах и рингах.

Научно-исследовательская деятельность, как правило, организуется в рамках студенческого научно-исследовательского общества. Это форма внеурочной (внеаудиторной) деятельности, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций, встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с научно-исследовательским обществом других образовательных учреждений.

Таким образом, вступление системы среднего профессионального образования в новую фазу своего развития предопределило акцентуацию методологических и образовательных приоритетов. Методологическая доминанта представлена преимущественно компетентностным подходом, ориентированным на общее и профессиональное развитие будущего специалиста. Дидактические (контекстное обучение, учебно-исследовательская, проектная, научно-исследовательская деятельность) и профессионально-методические подходы (технологии портфолио, «кейс - стади», фасилитация и др.) подчинены в целом идее компетентностного подхода, поскольку их миссия связана с повышением уровня профессиональной квалификации преподавателя,

оптимизацией содержания профессионального образования, повышением его результативности.

Список литературы

- 1. Гладких В.Г., Желтикова, И.А. Проблема творческого саморазвития педагога профессиональной школы/ В.Г. Гладких, И.А. Желтикова// Вестник ОГУ. – 2012. - №2. – С.44-49.*
- 2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования – вектор индивидуализации обучения в основной школе. – М.: «Эврика», 2010. – 455 с.*
- 3. Федеральный закон РФ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». – 170 с.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УУД В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Горшенина Ю.А.
МОАУ «Лицей№1», г. Оренбург

Создание образовательной среды, необходимой и достаточной для самоопределения учащихся, стимулирующей их социальную активность, ориентированной на удовлетворение широкого спектра их образовательных потребностей – так звучит ключевая проектная идея программы развития школы. При этом под образовательной средой мы понимаем школьную среду, в которой созданы необходимые условия для развития социально – значимых качеств личности ученика, его успешной социализации и взросления.

Для школьника, только входящего в образовательную среду, освоение стратегий социального поведения, имеет большое значение. Начиная обучение, ребенок впервые сталкивается с социальной деятельностью, результаты которой оцениваются окружающими социально значимой оценкой. Общество впервые начинает предъявлять ему жестко заданные требования. Его отношение с окружающими людьми тоже начинают опосредоваться этими требованиями. В ответ на эти требования ребенок вырабатывает определенные способы и стратегии поведения в обществе. Усвоенные в детстве стратегии закладывают фундамент социального поведения и во многом определяют его в дальнейшей жизни. Стихийное становление поведенческих стратегий далеко не всегда обеспечивает эффективную социальную адаптацию, поэтому процесс их формирования нельзя пускать на самотек. Младшему школьнику и младшему подростку необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий. Поэтому, развитие социальной компетентности младших школьников должно стать одним из важнейших направлений работы в начальной школе.

Одно из основных положений проекта Концепции Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения – формирование универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия призваны развить способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Младший школьный и подростковый возраст – это первый период приобщения ребенка к общественной жизни в социально значимой деятельности. Здесь складывается целый ряд личностных образований, важных для социальной адаптации[1].

В составе основных видов универсальных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [2]. Каждый блок отвечает за формирование социальных компетентностей в той или иной степени.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; разрешение конфликтов; выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Коммуникативные действия предполагают: потребность в общении с взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника. Психологический инструментарий: «Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся» Р.В. Овчарова; «Левая и правая стороны» Ж. Пиаже; «Рукавички» Г.А. Цукерман; «Дорога к дому» Г.А. Цукерман; «Кто прав?» Г.А. Цукерман; «Потребность в общении» О.П.Елисеева; «Коммуникативная компетентность» Т.Гордон [2].

Личностные действия: (нравственно – этическая ориентация, самоопределение) обеспечивают: формирование единого, целостного образа мира при разнообразии культур, национальностей, религий; отказ от деления на «своих» и «чужих»; уважение истории и культуры всех народов, развитие толерантности; ориентацию в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитие этических чувств (стыда, вины, совести); развитие доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе; развитие эмпатии и сопереживания; формирование установки на здоровый, безопасный образ жизни. Формирование основ гражданской идентичности личности. Развитие Я-концепции и самооценки личности: формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия.

Диагностика личностных действий предполагает: выделение морального содержания ситуации, нарушения моральной нормы/следование моральной норме; оценка действий с точки зрения нарушения/ соблюдения моральной нормы; самооценка; когнитивный компонент дифференцированность, рефлексивность; регулятивный компонент. Психологический инструментарий: Методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т.А.Нежновой, Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера); «Лесенка» Дембо-Рубинштейн; Опросник мотивации; «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» Г.Ю. Ксензова; «Кто Я?» М.Кун; Рефлексивная самооценка учебной деятельности; Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; «Определение нравственных

понятий»Л.С.Колмогоров [2].

Регулятивные действия обеспечивают организацию деятельности. К ним относятся: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще неизвестно; планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия; саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий .

Диагностика регулятивных действий предполагает: умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка); формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей. Психологический инструментарий: Методика «Кубики Косса»; Проба на внимание П.Я.Гальперин, С.Л.Кабыльницкая; «Корректирующая проба», «Перепутанные линии»; «Красно-черная таблица» Шульте; «Нерешаемая задача» Н.И. Александрова, Т.И. Шульга; «Методика поправок» Л.К. Маркова, Т.А. Матис [2].

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Диагностика познавательных действий предполагает: умение формулировать проблему; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера

Психологический инструментарий: Построение числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия Ж.Пиаже; Проба на определение количества слов в предложении С.Н.Карпова; «Кодирование» Д.Векслер, А.Ю.Панасюк; Диагностика универсального действия общего приема решения задачи А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова; Методика нахождения схем к задаче А.Н.Рябинкина; Опросник изучения познавательной активности учащихся; Методика изучения уровня овладения учебным материалом Л.С. Колмогорова [2].

Федеральные образовательные стандарты второго поколения предъявляют требования к формированию у учащихся социальных умений: дети должны свободно устанавливать правильные отношения со сверстниками и взрослыми, планировать собственную деятельность, оценивать свои и чужие поступки, самоопределяться в системе ценностей, отвечать за свой выбор, проявлять способность к самоконтролю и саморегуляции деятельности.

На каждом этапе диагностической работы существует возможность отслеживать эффективность развития универсальных учебных действий, отслеживая такие качества школьников как:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой – либо предмет или вопрос;
- ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к иной точке зрения;
- умение договариваться, находить общее решение;
- умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности;
- умение ориентироваться на моральную норму;
- способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- умение решать проблемы и задачи.

В ходе проведенного нами экспериментального исследования были получены результаты об уровне развития когнитивных и творческих способностей младших школьников, обучающихся в соответствии с ФГОС и по традиционной программе. Можно сделать следующие выводы:

Младшие школьники, обучающиеся по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, продемонстрировали высокий уровень развития мыслительных операций и средний уровень развития интеллекта (IQ). По результатам оценки уровневых характеристик личности, связанных с творческими способностями, было выявлено, что учащиеся с выраженной любознательностью, ориентированы на познание сложных явлений, проявляют интерес к сложным вещам и идеям. При этом недостаточный уровень развития воображения; чаще ставят перед собой лишь выполнимые задачи, для них важна оценка окружающих, не допускают для себя провалов и ошибок, не склонны к риску.

Для младших школьников, обучающихся по традиционной образовательной программе характерен средний уровень развития интеллекта (IQ) и мыслительных операций. Низкий уровень креативности (творческого мышления). Учащиеся любознательны, ориентированы на познание сложных явлений, проявляют интерес к сложным вещам и идеям; любят ставить перед собой трудные задачи; предпочитают изучать что-то без посторонней помощи. Школьники склонны к риску и предпочитают отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других.

Были выявлены достоверные различия между двумя группами выборки по уровню сформированности мыслительных операций, а именно «установление аналогий» и факторам творческих способностей: любознательность, склонность к риску, гибкость.

Не было выявлено различий в уровне интеллектуального развития (IQ) и уровне сформированности таких мыслительных операций, как классификация, обобщение и по показателям креативности: беглость, оригинальность, воображение и сложность.

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей

профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального, творческого и личностного потенциала. Наша работа была посвящена изучению когнитивных и творческих способностей учащихся в условиях внедрения ФГОС.

Изучение особенностей когнитивных и творческих способностей учащихся начальной школы в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения следует продолжать, поскольку все еще остается значительный пробел в научных знаниях в этой области. На наш взгляд, такие исследования станут основой для анализа результативности и целесообразности внедрения Федеральных государственных стандартов нового поколения в начальное общее образование. Данные исследования помогут определить основные трудности и недостатки разработанных стандартов.

Нами была частично подтверждена гипотеза о различиях в уровне развития когнитивных и творческих способностей учащихся в условиях введения ФГОС.

Список литературы

- 1. Аргинская Р.И., Дмитриева Н.Я., Товпинец И.П. Обучаем по системе Л. В. Занкова: 3 кл.: Кн. для учителя./ Аргинская Р.И., Дмитриева Н.Я., Товпинец И.П. - М.: Просвещение, 1994. - 255 с.- ISBN 0-03-568309-4.*
- 2. Асмолов А. Г., Бурминская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.- ISBN978-5-09-025478-6.*

УПРАВЛЕНИЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КАК ЦЕЛЕВОЕ ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Диченкова Н.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современное российское образование переживает период качественного обновления, развития инновационной деятельности, который отличается интенсивными нововведениями и характеризуется ростом самостоятельности образовательных организаций. Развитие школы может быть осуществлено через освоение нововведений и инноваций как в организации педагогической деятельности, так и в управленческой.

Для решения этой проблемы необходимо обеспечить качественное образование. В настоящее время предпринята попытка обеспечить результативность образования новым Законом об образовании, Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), «Федеральной программой развития образования 2013-2020», национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

Цель образовательной организации состоит в создании воспитательно-образовательной среды, способствующей становлению личности обучающегося, развитию интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формированию навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовке обучающихся к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [7, С.89]. Однако нужно отметить, что цель ФГОС не получила в настоящее время качественного практического воплощения, так как отсутствуют его механизмы, поэтому они требуют постоянного совершенствования и развития.

Для результативной работы образовательного учреждения в первую очередь необходимо эффективное внутриорганизационное управление, четкое определение целей развития образовательного учреждения и грамотное планирование и проектирование желаемого. В этой связи особую актуальность приобретает управление образовательной организацией по результатам, которое может стать мощной теоретической основой подготовки высококвалифицированных магистров образовательного менеджмента (программы повышения квалификации для руководителей образовательных организаций или для лиц, готовящихся стать руководителем).

Для исследования и решения стоящих перед школой и ее руководителем задач в науке накоплен определенный базис знаний.

Управлению по результатам посвящены работы Э. Воутилайнена, В.Г. Гладких, П. Поррение, И. Санталайнена, П.И. Третьякова, Д.В. Чернилевского и других исследователей.

Так финские исследователи данной проблемы в работе «Управление по результатам» делают вывод, что «личный вклад человека играет важнейшую

роль в успешной деятельности организации... развитие при управлении по результатам означает воспитание напористых, профессионально подготовленных руководителей»[5, С.74]. Данная точка зрения подтверждает необходимость изучения теории управления по результатам при подготовке магистров образовательного менеджмента.

В работе П.И. Третьякова «Управление школой по результатам» делается акцент на том, что «направленность всей системы внутришкольного управления на конечный результат предполагает не только особую мотивационно-целевую ориентацию руководителей школы, но и новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности» [6, С.4]. Данный подход будет способствовать формированию управленческого мастерства будущих магистров и повышению результативности работы школы.

Известный теоретик педагогики Д.В. Чернилевский отмечает, что «ориентация на результат является ключевым слагаемым современной педагогической технологии подготовки специалистов» [8], исходя из этого, важность теории управления по результатам для магистров образовательного менеджмента становится более очевидной.

В работе «Руководство педагогическим коллективом: модели и методы» В.С. Лазарев пишет «...эффективный руководитель должен уметь: анализировать состояние коллектива, понимать мотивы поведения своих подчиненных, создавать отношения в коллективе, максимально благоприятные для продуктивной работы» [4, С. 21], такие умения руководителя в сочетании с грамотным управлением способны привести к желаемому результату.

По мнению В.Г. Гладких, «современные учреждения образования находятся на этапе развития, требующем нового содержания управления ими и адекватного мышления руководителя. Актуальными являются не только педагогическая компетентность, но и знание технологических основ управления, их взаимодействие и интеграция. По сути речь идет о механизмах управления, способных обеспечить эффективное достижение педагогических целей.»[2]. Эффективность управленческой деятельности руководителя образовательной организации определяется реальными результатами деятельности школы, которая достигается посредством проектирования развития школы по результатам.

Управление по результатам в современных научных исследованиях трактуется как целенаправленное ресурсообеспеченное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата [1]. Такое управление образовательной организацией обеспечивает эффективную интеграцию внутришкольного и педагогического управления, ориентированного на достижения учащихся, педагогов, руководителей, то есть в целом школы как образовательной системы. При управлении по результатам устанавливаются прозрачные и понятные правила, распределяется ответственность между сотрудниками, делегируются полномочия, увеличивается удовлетворенность работой, возрастает исполнительская дисциплина, стимулируется инициативность и самостоятельность сотрудников,

создаются условия для профессионального и карьерного роста. Тем самым, такое управление способствует переходу к профессиональному сотрудничеству, что, в свою очередь, обеспечивает качественную целенаправленную работу всего коллектива и ее результат, то есть достижение поставленных целей.

Теория управления по результатам как целевое основание подготовки магистров образовательного менеджмента обеспечивает возможность: глубоко понимать сущность и социальную значимость образовательного менеджмента, основные проблемы деятельности руководителя образовательного учреждения; получить целостную систему профессиональных знаний по данному вопросу; успешного управления образовательной организацией в будущем [3, С.11]. Несмотря на бесспорную значимость освещаемой нами проблемы, до настоящего времени она не получила своего должного освещения в теории образовательного менеджмента. Недостаточное внимание к данной проблеме обусловлено следующими противоречиями:

1. Между возросшими требованиями общества к качеству образования и реальными условиями образовательной организации, обеспечивающими возможность их реализации.

2. Между потребностью науки в новом научном знании об управлении по результатам и недостаточной теоретической разработанностью данного вопроса.

3. Между потребностью в эффективном управлении образовательной организацией и недостаточным научно-методическим обеспечением целеполагания и проектирования для достижения практических результатов.

Эффективное управление образовательной организацией заключается в достижении результата для реализации целей учебного заведения. Необходимыми условиями эффективного управления школой являются: правильное определение целей (анализ деятельности школы, выявление сильных и слабых сторон, выбор и реальное определение цели, которая является идеальным образом будущего желаемого результата образовательной организации), проектирование процесса целереализации (разработка специальных проектов развития образовательной организации, направленных на реализацию цели), ресурсообеспеченное достижение результата, делегирование полномочий (обеспечение процесса реализации проекта развития всеми необходимыми ресурсами, распределение обязанностей между всеми участниками реализации проекта).

Управление по результатам как целевое основание в подготовке магистров образовательного менеджмента поможет обеспечить: овладение навыками самостоятельной аналитической, проектной, научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности; приобретение умений: формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности, требующие углубленных профессиональных знаний; выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из конкретных задач [3, С.11]. Таким образом, реализация содержания подготовки магистров обеспечивает интеграцию теории и практики.

В ходе изучения теоретических и практических аспектов теории управления по результатам будущие магистры смогут получить практические навыки, которые необходимы для успешного и эффективного функционирования образовательной организации: ставить перед педагогическим коллективом четкие цели, для достижения которых имеются все необходимые ресурсы; проводить SWOT – анализ образовательной деятельности школы; грамотно организовывать взаимодействие всех подсистем управления, руководителя и педагогического коллектива, направленное на достижение определенных результатов; проводить объективную диагностику целей и выявлять критерии необходимого результата.

Рассматриваемая нами теория управления по результатам, представляющая целевое основание подготовки магистров образовательного менеджмента способна существенно улучшить качество подготовки нового типа руководителей в сфере образования. Она позволит магистрантам подготовиться к квалифицированному решению реальных проблем менеджмента в сфере образования. Таким образом, она создает как научные, так и практикоориентированные предпосылки для компетентной реализации управленческих функций, предопределяет действия, исходя из интересов образовательной организации.

Также она дает возможность применять полученные компетенции в профессиональной деятельности и постоянно пополнять их, хорошо ориентироваться в рыночной экономике и оценивать степень ее влияния на социальную сферу и образование; четко улавливать социально-экономические изменения и перспективы развития современной России, следовать тенденциям развития мировой экономики, инновационным тенденциям развития современного российского образования, заниматься мониторингом вопросов международной конкуренции в сфере образования, иметь четкие представления о сущности и социальной значимости менеджмента, об основных проблемах деятельности руководителя, о сущности управления образовательной организацией в условиях рыночных отношений.

Теория управления по результатам способна сформировать у обучающихся целостное представление о методах менеджмента в образовании и о способах решения проблем и задач, стоящих перед образовательной организацией (грамотно определять миссию и цели образовательной организации; проводить анализ сильных и слабых сторон образовательной организации, адекватно оценивать конкурентоспособность школы, разрабатывать на этой основе план развития, направленный на достижение желаемого результата и умело организовать его реализацию).

Таким образом, данная теория является современной технологией, ориентированной на качественное обновление всей системы образования и, на наш взгляд, является наиболее удачным целевым основанием программы подготовки магистров образовательного менеджмента и его изучение способствует формированию всех профессиональных компетенций, которыми должен обладать современный успешный руководитель конкурентоспособной образовательной организации.

Список литературы

1. **Белая, К.Ю., Третьяков, П.И.** Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам/ К.Ю. Белая, П.И. Третьяков. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 240с. ISBN 978-5-89144-776-9
2. **Гладких, В.Г.** Технологическое обеспечение анализа в системе управления учреждением образования/ В.Г. Гладких// Вестник ОГУ. – 1999. - №3. – С. 59-62.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Направление 521500 “Менеджмент” от 10.05.2000.- 31 с.
4. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы/ под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1995. – 158 с.
5. **Санталайнен, Т., Воутилайнен** и др. Управление по результатам: пер. с финск./ Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен и др. – М.: Прогресс, 1988. – 320с.
6. **Третьяков, П.И.** Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
7. Федеральный закон РФ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». – 170 с.
8. **Чернилевский, Д.В.** Слагаемые современной педагогической технологии подготовки специалистов/ Д.В. Чернилевский// Специалист. – 1997. -№2. – С.33-36.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ САМОВОСПИТАНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В КОНСТРУИРОВАНИИ ИНФРАСТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ

Иванова В.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сущность образовательной технологии состоит в разработке педагогического замысла на основе определенной методологической, философской позиции автора – концептуальность. Поскольку «естественными формами» и «адекватными способами» определяются все те же вечные игра, диалог, задача, возникают вопросы: насколько личностен и, соответственно, «человечен», а не технократичен, учебный диалог, в котором педагог, не меняя изучаемый материал, сообщает сведения, задает традиционно-монологичные вопросы, требует на них однозначные ответы? На что следует ориентироваться, преобразовывая текст в контекст? За счет каких действий с учебным материалом можно придать «смысловую значимость» учебной задаче. Современная методология не позволяет помещать в учебники материал, содержащий основания для развития смыслопоисковой деятельности. Если педагогическая деятельность не предполагает в качестве своего главного результата возникновение убеждений, определяющих поведение как следствие личного понимания и личных ответов педагога на «вызовы времени», значит, пора заменять педагога компьютером.

Современная педагогика требует иной инфраструктуры знаний, поэтому, сегодня как никогда становится актуальной проблема поиска аксиологических оснований их осмысления и рациональной экспликации в постоянно-изменяющихся информационно-коммуникативных условиях бытия общества. Инфраструктуры знаний требуют постоянного внимания со стороны общественной элиты. Университет нового типа, как базовая инфраструктура нового мировоззрения, рефлексии, фундаментального и ответственного знания и действия XXI века определяется опережающими действиями университетских сообществ.

Для психолого-педагогической практики важнейшей областью его проблематики является процесс самоактуализации человеком своих ценностей в образовательном процессе. Понятие «самоактуализация» по своему содержанию достаточно близко к понятию «самовоспитание», однако не подменяет его. В научной литературе понятие «самоактуализация» часто употребляется наряду с понятиями «самореализация» и «реализация своих возможностей». Близок к этим терминам и такой, как «ассертивность» – философия личной ответственности. В данной работе для выявления аксиологических оснований понятий самовоспитание и самоактуализации мы придерживаемся понятия «самоактуализация» в представлениях гуманистического направления (К.Роджерс, А.Маслоу) [12; 10]. В одной из своих работ А. Маслоу определяет самоактуализацию как «...стремление к самоосуществлению, точнее, тенденцию актуализировать то, что содержится в

качестве потенций. Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать все более и более тем, кем он способен стать» [10; 3]. Мы будем использовать термин «самоактуализация» именно в этом смысле. Кроме того, необходимо отметить, что это «понятие включает в себя и развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности» [10].

Учитывая методологический принцип многомерности истины, мы считаем все взгляды на самоактуализацию правомерными, которые претендуют на жизнь и истинность, в том числе и критические, допуская при этом, что у этой правомерности имеются свои пределы. В данной работе мы придерживаемся взгляда на самоактуализацию обусловленную тщательной разработкой как самого конструкта «самоактуализация», так и ее структуры в гуманистическом подходе.

В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «самовоспитания». Отметим некоторые из определений отечественных педагогов понятия «самовоспитание». А.Г.Ковалев отмечает, что: «Самовоспитание – это сознательная и планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств и качеств, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития [7]. Примерно такое же определение дает этому понятию А.И. Кочетов, он пишет, – самовоспитание это сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроецированные им силы и способности [8]. Е. А. Климов считает, что «самовоспитание» – это сознательная, продолжительная, систематическая работа над самим собой в целях формирования, укрепления ценных личностных качеств и преодоления недостатков [6]. Более развернуто трактует самовоспитание В.И. Андреев как один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой является самоуправление личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности, и общения с целью развития у себя социально и лично значимых свойств и качеств личности. Соотнося предлагаемое определение «самовоспитания» со структурными компонентами творческого саморазвития личности, В.И. Андреев делает вывод, что самовоспитание может протекать как на репродуктивном, так и на творческом уровне и является всего лишь одним из компонентов саморазвития [1].

В отечественной педагогике утвердилось положение о том, что самовоспитание, как и весь процесс развития личности, детерминируется общественно-экономическими условиями и служит определенным общественным интересам. Человек не может формироваться вне влияния общественных отношений и общественной морали.

Прежде чем приступить к рассмотрению понимания смысла и ценностей самоактуализации и самовоспитания, считаем необходимым, сделать экскурс в

различные подходы воспитания, потому, что процесс воспитания, включает в себя процессы самовоспитания и самоактуализации.

Существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство воспитанниками, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы дается обобщенное название – гуманистическая школа.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека» и «личностный рост», «развивающая помощь». Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. В педагогике Роджерса педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий, а изменение личности в результате самостоятельного учения. Задача воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь личности идти к самоактуализации. Учение, в котором заинтересована личность, где есть не просто накопление фактов, а изменение личности, её поведения, Я-концепции, К. Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть [12].

Проблема насыщения новыми гуманистическими смыслами системы образования – это проблема не только России, это проблема всего мирового сообщества [9]. В педагогической науке такое воззрение требует нового взгляда на сущность человека не только как био-социального существа, но и как ноосферно-космическую размерность, которая при должном воспитании, самовоспитании и самоактуализации может «развертываться» до бесконечности. Любая педагогическая идея, соглашаясь с утверждением В.И. Андреева, какой бы блестящей она ни была, какой бы эффект ни давала за рубежом, в российском образовательном пространстве без корректировки не идет [1]. Концепция самоактуализации создаваясь на основе традиционных ценностей западной, индивидуалистической культуры, требует учета разного рода факторов, главным из которых является культурная принадлежность субъектов. Поскольку мы моложе Западной Европы, то, как бы мы ни изучали европейский опыт, мы не сможем сейчас добиться благосостояния и нравов, характерных для Европы. Наш возраст, наш уровень пассионарности предполагают совсем иные императивы поведения и самоактуализацию. Поэтому нельзя рассматривать концепцию самоактуализации вне традиций, обычаев, социальной символики, присущих конкретному социуму, поскольку личностный смысл совершаемых преобразований всегда обусловлен социальным, культурно-историческим контекстом, субъектом которого является этнически определенный социум. Устойчивые архетипы бытия закрепляются волей и усилием наиболее разумной части рода, нации, народа и

непрерывно содержат в сердцевине некую духовную эстафету, нравственные принципы и общечеловеческую (т. е. видовую!) мудрость.

С этой целью мы обратились к новым, ценностям воспитания, которые представлены синергетическими ориентирами воспитания, органично сочетающимися с национальными особенностями российской аксиологии. Их целостное обобщение привело к выводу, имеющему, серьезную методологическую перспективу.

Механизм самоактуализации в России отличен от предписываемых западными учеными воспитательных технологий для личности, ориентированной на естественные, исторически устоявшиеся культурные традиции. Но переживания сознания в России, как момент «запуска» интеллекта, если для их возникновения создаются необходимые условия востребования, имеют более высокий воспитательный потенциал, чем те же переживания для западного интеллекта. Особенность российской ментальности заключается в ее нравственно ориентированной поисковой деятельностью. Познание российских нравственных ценностей, самоопределение студентами условий их существования, проявления и средств востребования позволяют обнаружить различные смыслы западной и российской аксиологии: между ценностью и святыней, индивидуализацией и «грехом индивидуации»; интернальной субъектностью самостроительства «западной» личности посредством замкнутого на себе самоутверждения и имперсональной объектностью самостроительства личности россиянина посредством открытого переустройства внешнего мира своим творчеством.

Отечественная мысль XX века выдвинула ряд теорий глобального значения, которые позволяют заложить новый фундамент человекознания, а значит и аксиологическую основу процесса самоактуализации в российском обществе. А это, прежде всего, учение В. И. Вернадского о Ноосфере, теория Доминанты А.А. Ухтомского, Этногенетическая парадигма Л. Н. Гумилева с ее Пассионарностью. Все названные теории связаны с человеком и являются смежными парадигмами его развития, разным уровнем его познания. В работе Пуляева В.Т. "От В. И. Вернадского к А. А. Ухтомскому и Л. Н. Гумилеву: поиск новой парадигмы развития и познания" даны оценки творческих наследий этих величайших ученых. Эти теории научно объясняют и указывают на необходимость того или иного действия и поведения людей, но в различных масштабах – жизни человека в Космосе, жизни человека в Этносе, жизни отдельного человека как такового. Если учение В. И. Вернадского о Ноосфере характеризует все возрастающее значение Разума человека в Космосе, если теория А. А. Ухтомского о Доминанте мозга выявляет способность к активности отдельных индивидов чисто на природном (биолого-психологическом) уровне, то парадигма пассионарности этноса Л. Н. Гумилева обнаруживает себя в коллективной человеческой природе. В центре всех названных теорий стоит человек во всей его целостности. Человек потенциально рождается активным существом, обладая природными (наследственными) задатками и склонностями, в частности, темпераментом, скоростью реакции, типом памяти, характером восприятия окружающего мира, всегда имеет в организме некую

систему рефлексов, которая, по А. А. Ухтомскому, составляет «доминанту» индивида, мобилизующую его внутренние силы. Благодаря доминанте живой организм устанавливает свое отношение к среде не как пассивный наблюдатель, а как активное, деятельное существо. «Здесь, – подчеркивает А. А. Ухтомский, – организм мыслится как некая единица, реализующаяся целиком как некое интегральное целое». Природа человека проявляется в его потребностях, что в свою очередь, требует активизации его неизменных функций. Доминанты – это главная система рефлексов, обеспечивающая удовлетворение той потребности, которая в данный период времени оказывается основной. Если в данный момент доминирующая цель уже достигнута, то мгновенно на первый план выступает новая доминанта. Доминанта активности может быть перенесена и привлечена к объяснению этнических процессов. Чтобы жить на Земле, каждый этнос должен приспособливаться (адаптироваться) к условиям ландшафта, усваивать (приобретать) какие-то специфические черты и изменять свое поведение, то есть он должен обладать, по Л. Н. Гумилеву, пассионарностью – способностью и готовностью переделывать окружающий мир, включая и географическую среду. Этнос выступает, прежде всего, как биофизическая система и природная системная единица человеческой истории, обладающая пассионарностью. В свою очередь, пассионарность есть свойство на уровне отдельного (коллективного) действия, формирующее консорциумы, субэтноты и этноты на основе этнической идентичности и под стягом новых этнических доминант.

В отличие от западных учений, противопоставляющих человека и природу, общество и космос, в отличие от восточных воззрений, рассматривающих человека в роли песчинки мироздания (как пассивную силу), российская мысль (Бердяев Н. А., Булгаков С. Н., Вернадский В. И., Киреевский И. В., Морозов Н. А., Соловьев В. С., Умов Н. А., Федоров Н. Ф., Флоренский П. А., Франк С. Л., Холодный Н. Г., Циолковский К. Э., Чижевский А. Л.) утверждает человека в качестве активной, полноценной, деятельной доминанты в его связях с природным миром, с космосом в целом. Доминанты, выступающей своеобразным синтезом техногенной (западной) и космогенной (восточной) культур в своем возвращении к целостному видению мира как неразрывного единства космоса и человека. В силу этих и других причин в общественном сознании России все более полно начинает проявляться процесс ноосферной (космической, экологической) сущности человека [11]. Ноосферное образование как особое направление в педагогике является инновационным, и ставит приоритетными вопросы становления личности, мировоззрения, внутреннего мира, духовно-нравственных ориентиров. В процессе самопознания растущий человек может определить свои достоинства, недостатки, способности. Все это может служить основой самосовершенствования, духовного и физического здоровья, наконец, – самоактуализации – высшей потребности любого человека (согласно А. Маслоу).

Как видим, самоактуализация не есть просто «сторона», «часть», «продолжение», «дополнение» воспитания. Она, прежде всего, является

существенным моментом воззрения человека на мир и на себя самого как на субъекта активной преобразовательной деятельности. Поэтому проблема самовоспитания, самоактуализации личности – не узко педагогическая. Это мировоззренческая проблема, проблема социально-этическая, философская. Воззрение на мир включает в себя взгляды на человека, на его развитие и самоактуализацию.

В зависимости от того, какие ценности предлагают воспитание и обучение, определяется цель и смысл образования. Формируется социальный заказ государства и общества на личность, отвечающую его потребностям, на личность, которая есть не столько то, что человек умеет и чему обучен, сколько его отношение к миру, к людям, к себе, сумма желаний и целей, преобладающие интересы и стремления. Иными словами на готовность личности к индивидуальному и уникальному образу жизни, за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми

Сегодняшним детям и в их взрослом будущем предстоит осваивать профессии, которых сегодня еще нет. Нахождение себе занятия, за которое будут платить деньги, станет для будущего поколения основной, а отношение к труду, определится как отношение к процессу, дающему немедленное удовлетворение, то есть приносящему удовлетворение в ходе осуществления деятельности. Труд станет способом самовыражения, так как в работе человек находит удовлетворение главной жизненной потребности – обретение смысла жизни.

Многие ученые и практики убедительно показывают, что педагог может и должен помочь своим воспитанникам в поиске смысла. В своих работах В.Э. Чудновский анализирует условия формирования смысла, показывает, что смысл жизни – не просто определенная идея, цель, убеждение. Это особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру, делая акцент, на то, что поиск смысла сложен, и результаты его далеко не всегда успешны, что найти, обрести смысл жизни – самая большая и самая высокая ценность, неперемное условие человеческого счастья [18]. А.И. Новиков высказывает гипотезу о том, что интегративным признаком смысла может служить явление, в чем-то аналогичное явлению доминантности в том понимании, которое вкладывал в него известный физиолог А.А. Ухтомский. «Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, способный оказывать тормозящее влияние на другие его участки...» [19]. Доминанта, возникая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, изменяет структуру его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код, который непосредственно не наблюдаем, но осознается как таковой всеми [18].

Применительно к воспитательной деятельности внутренним проявлением такой доминантности представляют собой новые по своей психологической природе системные образования высшие чувства или высшие переживания – нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства и внешним – выступают

акты саморегуляции, самоактуализации включающее: последовательное восхождение личности к ценностному осознанию индивидуального потенциала развития; присвоение эталонов деятельности по преобразованию целей и мотивов; подтверждение соответствия Образа собственного Я в новых условиях; проектирование индивидуального образовательного маршрута в условиях переноса внимания с содержания деятельности на способы ее выполнения [14]; [16]; [17]. Актуализировать студентов возможно через их учебную деятельность, но самоактуализацию нельзя «вложить» в сознание студентов, данный процесс «запускается» в результате личностной работы студента над собой. В связи с этим в учебной деятельности студентов важно создать особые условия для качественного самоизменения. Для отбора и последовательности применения различных видов учебной деятельности в основе аксиологический подход к процессу развития личности А. В. Кирьяковой [14]; [15], на основании которого нами выделены следующие фазы самоактуализации:

- присвоение эталонов деятельности;
- преобразование целей, мотивов деятельности;
- подтверждение деятельности успехом;
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Таким образом, процессы самовоспитания и самоактуализации должны иметь аксиологическую основу с учетом культурных традиций, места развивающегося субъекта в системе общественных отношений, и зависеть от социального строя и истории всей культуры, в которую включен индивид в процессе развития.

Список литературы

- 1 **Андреев, В. И.** Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. - 3-е изд. - Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
- 2 **Вернадский, В. И.** Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский; АН СССР. - М. : Наука, 1989. – 261 с.
- 3 **Гозман, Л.Я.,** Самоактуализационный тест. / Л.Я Гозман, М.В Кроз, М.В Латинская. - М: Рос. пед. агентство, 1995. – 44с.
- 4 **Гумилев, Л.Н.** Этносфера. История людей и история природы. / Л.Н. Гумилев, – М.: Экспрос, 1993. – 544с.
- 5 **Кларин М.В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. /М.В. Кларин.- М.: Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 1993. – 239с.
- 6 **Климов, Е.А.** Как выбрать профессию: книга для учащихся/ Е.А. Климов. – М: Просвещение, 1984. – 160 с.
- 7 **Ковалев, А. Г.** Самовоспитание школьников / А.Г. Ковалев. М.: Мысль, 1967.– 293 с.
- 8 **Кочетов, А.И.** Актуальные проблемы педагогики. / А.И. Кочетов. – Рязань, 1971. – 280с.

- 9 **Маслова, Н.В.** Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий: / Н.В. Маслова: сб. докл. XV и XVI Междунар. науч.-практ. конф. / Институт холодинамики. – М.-Алмата, 2004. – 97 с.
- 10 **Маслоу, А.** Самоактуализация. // Психология личности. Тексты. / А. Маслоу; Ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А. А., М.: МГУ, 1982г. - С. 108-117.
- 11 **Пуляев, В.Т.** От В. И. Вернадского к А. А. Ухтомскому и Л. Н. Гумилеву: поиск новой парадигмы развития и познания // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.10373, 30.04.2003.
- 12 **Роджерс, К.Р.** Клиентоцентрированная терапия. / К.Р. Роджерс; перевод с английского - М.: "Рефл-бук", К: "Ваклер" 1997. - 320с.
- 13 **Урсул, А.Д.** Глобализация и устойчивое развитие. / А.Д. Урсул, М.А.Мунтян. - Ступени, 2003. – 301с.
- 14 **Кирьякова, А.В.** Теория ориентации личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. – Оренбург, Южный Урал, 1996. – 188с.
15. **Кирьякова, А.В.** Ориентация личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. // Магистр. – 1998, № 4. – С. 37-51.
- 16 **Назаров, Н.В.** Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н.В. Назаров // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург. -2011. -№2 (121) февраль, ГОУ ОГУ, 2011. -С. 243 - 246.
- 17 **Иванова, В. М.** Самоактуализация смыслов и ценностей в учебной деятельности студентов/В. М. Иванова//Сибирский педагогический журнал. - 2008. -№ 4. -С. 207-215.
- 18 **Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч.** / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э., Чудновского. Часть 1. М.: Смысл, 2004. - 328с.
- 19 **Новиков А.И.** Смысл: семь дихотомических признаков / А.И. Новиков // Теория и практика речевых исследований. – М., 1999. – С. 68–82.

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ГРАЖДАНСКИЕ ЦЕННОСТИ

Казимова С. С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социально-экономические перемены, происходящие в стране в последние десятилетия, затронули все сферы российского общества, в том числе и систему образования. Эти изменения выдвигают новые требования к подготовке специалистов, которая должна обеспечивать непрерывное развитие личности, характеризующейся высокой гражданской ответственностью, социальной активностью, мобильностью, профессионализмом, готовностью к постоянному самообразованию, самосовершенствованию, самоопределению, формированию их мировоззренческой позиция, складыванию личных способов поведения, общению, деятельности. В этой связи актуальной становится проблема ценностных ориентиров, на основе которых это происходит.

По мнению Н.Д. Никандрова, современное образование должно постепенно сформировать систему ценностей, которая вберет в себя российские традиции, идущие из глубины веков. Причём такая система ценностей должна основываться на принципе плюрализма в образовании, под которым понимается, что каждый должен иметь возможность через образование получить комплекс необходимых знаний и быть приобщенным к ценностям российской и мировой культуры.

Как отметила А.В. Кирьякова ценность – то, что значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни. Педагогический аспект проблемы аксиологии образования в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр объективных ценностей культуры современного мира сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, сделать так, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности¹.

«За многие тысячелетия человечество апеллировало к различным идеалам и ценностям, так или иначе отраженным в культуре и ментальности народов, - пишет академик Российской Академии образования, профессор Гершунский. А.С. Гаязов отмечает, что в многообразии и противоречивости человеческих идеалов и ценностей лишь одна ценность является поистине универсальной, естественной и природообразной. Эта ценность *свобода*. Именно свобода может служить общим, системообразующим ценностным идеалом, который объединяет мироощущение людей и объективно способствует их единению». В демократическом государстве *равенство* как непреходящая ценность воспринимается как равенство всех перед законом. Учет интересов всех групп населения в принятии государственных решений, справедливый суд,

¹ Кирьякова А.В. Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития. – Оренбург, 2010. – С. 149.

справедливое распределение доходов составляют основу следующей демократической ценности – *справедливости*².

А.М. Кондаков рассматривает ценностные ориентиры системы образования в стандарте, и выделяет следующие составляющие: *гражданскую идентичность* как ключевой компонент российской идентичности, *идеалы ценностей гражданского общества*, в том числе ценности человеческой жизни и семейных ценностей, *патриотизм*, основанный на принципах гражданской ответственности и диалоге культур, *ценности личной, социальной и государственной безопасности*, национальное согласие по основным этапам становления и развития общества и государства³.

Гражданские ценности образования можно охарактеризовать как единство высших родовых и социальных качеств человека. В системообразующеедрогражданственностивходятценностисвободыиответственности, понимания и сотрудничества, справедливость, солидарность, сознательность, самостоятельность, готовность к диалогу и способность участвовать в нём, а также исконно русские духовные ценности: высокое чувство общественного долга, деятельная любовь к Отечеству, коллективизм, готовность к самопожертвованию во имя высших идеалов⁴.

Как видим аспекты, под углом которых исследуется процесс развития ценностных ориентаций, многообразны. Данной проблеме уделяют много внимания не только теоретики, но и практики.

Современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм учебных взаимодействий между участниками образовательного процесса. В последнее время педагогами-практиками начинают осваиваться образовательные технологии, основанные на диалоговых формах процесса познания. В связи с этим имеют место «попытки по-новому определить как роли педагогов и учащихся, так и процессы их взаимодействия в ходе обучения (Болотов В., Спиро Дж). Результативность обучения в современных условиях во многом связана с осознанием настоящей необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом, перехода от преимущественно объяснительно-иллюстративных технологий обучения к личностно-ориентированным, развивающим. Одной из таких технологий является технология «Дебаты».

Технология «Дебаты» получила распространение в российском образовании во второй половине 1990-х гг. при поддержке Института «Открытое общество». Как известно, Институт выступает активным проводником идей формирования открытого гражданского общества, которые актуальны и в нашей стране. По аналогии с идеями построения открытого

² Гаязов А.С., Демократические ценности, принципы и воспитание гражданина // Вестник ОГУ, 2001. - № 1. – С. 9.

³ Кондаков А.М. [Электронный ресурс]: видео. Реализация ценностных установок гражданского образования при проектировании стандарта общего образования. – Режим доступа: <http://rutube.ru/video/4235618913c9869347ce80b6d315a3a/>

⁴ Фомичева, О.Б. Гражданские ценности образования /О.Б. Фомичева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Ч. 2. Грамота. – 2012. – № 9 (23). – С.183-186.

гражданского общества в нашем образовании начала формироваться концепция Открытого образовательного процесса. Эта концепция подразумевает особый тип организации образования, как системы проявления и соорганизации различного рода инициатив участников образовательного процесса (педагогов, учеников, их родителей, управленцев образования, СМИ и др.).

Современные подходы к обновлению образования позволяют рассматривать программу «Дебаты» как эффективную технологию для формирования гражданских компетентностей.

Дебаты (англ. *debate, debating*) – это формальный метод ведения спора, при котором стороны взаимодействуют друг с другом, представляя определенные точки зрения, с целью убедить третью сторону (зрителей, судей и т.д.)

Задачи, которые в образовательном процессе решают дебаты, крайне актуальны сегодня, когда высшая школа вступает в новый этап своего развития. Дебаты могут помочь педагогам в построении индивидуальных образовательных траекторий студентов, обучая их построению эффективных жизненных позиций и умению делать осознанный выбор способов и форм реализации своих целей. А теперь рассмотрим, значение использования технологии «Дебаты» в учебном процессе вуза:

Социализующее значение выражается в том, что дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников и ценностям гражданского общества, позволяют студентам адаптироваться к условиям современного общества.

Воспитывающее значение проявляется в том, что дебаты позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки.

Развивающее значение выражается в том, что дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать информацию по актуальным для человека и общества проблемам.

Дидактическое значение выражается в том, что дебаты являются основой для формирования у студентов общеучебных умений и практических навыков, а также важнейших качеств, необходимых современному человеку⁵.

Спланировано проведение игры с использованием технологии «Дебаты» на тему «Развитие международных отношений США и России», где будут прослежены история развития русско-американских отношений, факторы становления американского могущества и обсужден «Закон Димы Яковлева»: «за» и «против».

Итак, технология «Дебаты» способствуют формированию ориентации студентов на гражданские ценности, созданию системы аргументов, дискуссии, их умения формулировать независимые и взвешенные суждения, делать

⁵ Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Смирных Е.В. Технология «Дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании. – Оренбург, 2011. – С. 7-8.

обоснованные заключения на основе анализа имеющихся свидетельств и изучения широкого спектра точек зрения, способствуют формированию у студентов гражданских позиций. Технология «Дебаты» может выступать аксиологическим ресурсом развития университетского образования, формирующим устойчивые ориентации студентов на гражданские ценности.

Список литературы

1. **Гаязов, А.С.** Демократические ценности, принципы и воспитание гражданина / А.С. Гаязов // *Вестник ОГУ*, 2001. - № 1. – С. 4-10.
2. **Кирьякова, А.В.** Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития. – Оренбург, 2010. – 374 с. – ISBN 978-5-7410-1092-1.
3. **Кирьякова, А.В.** Технология «Дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании / Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.В.Смирных. – Оренбург, 2011. – 119 с. – ISBN 978-5-7410-1161-4.
4. **Кондаков, А.М.** [Электронный ресурс]: видео. Реализация ценностных установок гражданского образования при проектировании стандарта общего образования. – Режим доступа: <http://rutube.ru/video/4235618913c98c69347ce80b6d315a3a/>
5. **Фомичева, О.Б.** Гражданские ценности образования /О.Б. Фомичева // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Ч. 2. *Грамота*. – 2012. – № 9 (23). – С.183-186.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кирьякова А.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

В контексте аксиологического подхода компетентность есть образовательная ценность, которая предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей и именно в этом пространстве человек реализует себя как личность, специалист и профессионал. Результатом компетентностной технологии в аксиологической парадигме является формирование устойчивого отношения к чему-либо, к кому-либо, к объективной реальности.

Согласно общей концепции ориентации личности в мире ценностей, своеобразие компетентностно-ориентированных технологий состоит в том, что они отражают три фазы процесса ценностной ориентации личности.

Процесс ориентации может быть рассмотрен с разных точек зрения. Его можно характеризовать как действие, состоящее из элементов: объекта (ориентира), на который направлено действие; объективной стороны, т. е. способа (метода) совершения действия; субъективной стороны, т. е. отношения субъекта к действию и его результату, и самого субъекта, совершающего действие. Для разработки компетентностно-ориентированных технологий, на наш взгляд, продуктивен динамический подход, позволяющий изучать поведение и деятельность человека в развитии. С этой точки зрения, ориентация есть процесс, развертывающийся как в пространстве, так и во времени. Можно предположить, что процесс ориентации – сложный, противоречивый и в то же время закономерный, развивающийся «по спирали». Это такой процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения. Многолетние наблюдения и анализ собственного опыта и опыта преподавателей позволили предположить, что *процесс ориентации представляет собой ряд фаз.*

1 фаза – присвоение ценностей общества личностью. Она обеспечивает создание ценностного «образа мира». На этой основе происходит формирование ценностного отношения к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентации личности во всех сферах ее жизнедеятельности. Теоретическим обоснованием вычленения этой фазы процесса ориентации служат исследования по проблеме формирования убеждений.

2 фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей. Это такой период в развитии процесса ориентации, когда личность сосредоточивает внимание на себе, происходит самопознание, самооценка, формируется образ «Я». На этой стадии в процессе развития ценностного отношения к миру вплетается самосознание, процесс приобретает качественно новые характеристики: переоценка ценностей, их большая дифференциация, стабили-

зация. Теоретическим основанием для выдвижения и обоснования этой фазы ориентации служит психологическая теория «Я-концепции».

3 фаза – прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего». На этой стадии развития процесса ориентации происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций личности. Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретает новые характеристики – пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее – формируется жизненная перспектива. Теоретической основой для выдвижения этого положения является теория прогнозирования.

Важно отметить, что на всех этапах развития ориентации как процесса все фазы работают синхронно. Однако их условное расчленение позволяет проникнуть в механизмы ценностного освоения действительности, приятие личностью себя как самоценности и увидеть слагаемые близких, средних и далеких личностных перспектив.

Наполняемость фаз процесса ориентации зависит от множества факторов: от диапазона ценностного познания, от способности к прогнозированию, глубины самосознания, рефлексии. Причем наиболее осязаемыми являются возрастные проявления (возрастные возможности) личности. В связи с этим следует сказать, что наиболее совершенными, открытыми для наблюдения являются такие характеристики фазы, которые проявляются, совпадая, резонируя в процессе ориентации с сензитивными новообразованиями возраста. Так, фаза присвоения ценностей наиболее ярко, четко наблюдаема в младшем школьном возрасте, фаза преобразования – в подростковом, а прогноз – в студенческом.

Сущностная характеристика компетентностно-ориентированных технологий состоит в том, что они эмоционально обогащают процесс присвоения знаний, на которых базируется формирование ценностных ориентаций личности (ориентация на познание, красоту, жизнь, отечество как ценности). Функция компетентностно-ориентированных технологий состоит в том, что они не только придают определенную устойчивость сформировавшимся ценностным отношениям, но и сообщают ценностным отношениям определенный импульс развития, переводящий их в статус мотива.

Полагаем, что на всех этапах компетентностно-ориентированных технологий функционируют одни и те же ценностные механизмы: поиск – оценка – выбор – проекция, однако на разных фазах мы можем увидеть различную степень загруженности отдельных механизмов: присвоение ценностей обеспечивается в большей мере поиском и оценкой, на последующих стадиях – это выбор и проекция. Определяя концептуальную сущность термина механизма, мы подчеркиваем как психологическую его основу, так и педагогическую их сущность, а, следовательно, и реальную возможность воздействовать на развитие этих личностных механизмов в специально организуемых ситуациях жизнедеятельности студента. В данном случае преподаватель может целенаправленно способствовать развитию механизма

поиска, оценки, выбора, проекции в педагогически целесообразно организуемых ситуациях поиска, оценки, выбора и проекции. Путем изучения действия механизмов процесса ориентации мы вскрываем потенциальные возможности обеспечения оптимальных условий их функционирования на технологическом уровне, находим способы взаимодействия преподавателя и студента в процессе ориентации.

Поиск как механизм компетентностно-ориентированных технологий. Поиск, будучи широко апробирован на практике как распространенный вид деятельности, как метод организации деятельности, как форма воспитания и обучения, может выступать как универсальный механизм компетентностно-ориентированных технологий, способный обогатить потребности личности за счет привнесения в любой вид деятельности объективно-социально значимых (пока не актуальных, но потенциальных) ценностей.

Оценка как механизм компетентностно-ориентированных технологий. Педагогический смысл изучения оценки как механизма процесса ориентации состоит в том, чтобы, опираясь на выявленную сущность и функции оценки, обеспечить ее действие в качестве механизма присвоения ценности в реальном процессе. Поскольку, объективная сущность ценности только в процессе оценки приобретает свой облик, делается явной субъекту как ценность.

Следовательно, значимость оценки как механизма компетентностно-ориентированных технологий состоит в том, что ценностно-оценочное освоение действительности не ограничивается только количественным накоплением знаний, но и осуществляет их качественное преобразование, отражая общественную значимость, а также личностный смысл, как самих знаний, так и явлений, познаваемых объектов. Такое отражение действительности в ценностно-оценочном усвоении более сущностно и потому более значимо для человека.

Выбор как механизм компетентностно-ориентированных технологий. Выбор – это определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности. Он всегда обращен в настоящее, выбор сделан – он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку.

Выбор – это балансирование мысли и чувства между различными вариантами действий, он в равной степени отражение диалектики свободы и необходимости: внешней и внутренней свободы, внешней и внутренней необходимости.

Выбор как педагогическая категория традиционно присутствует в исследованиях, касающихся профессионального самоопределения, профессиональной ориентации. Формы выбора крайне многообразны, они варьируются в каждом конкретном случае. Однако, в конечном счете именно выбор позволяет соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения-потребности личности.

Выбор – это сложное, «многоступенчатое» взаимодействие, в которое вступают эмоционально-волевые и рациональные компоненты, обеспечивая его непрерывность и результативность. Особое значение в выборе имеют

ценностные ориентации. Коренясь в интересах личности, они пронизывают выбор, влияют не только на определенные мотивы, но, что еще важнее, на ту последовательность поступков, которую можно обозначить как линию поведения личности. Ценностные ориентации выступают как локаторы нравственного сознания личности.

Проекция как механизм компетентностно-ориентированных технологий. Проекция (от лат. projection – выбрасывание вперед) в психологии рассматривается как процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты. Проекция осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта.

Проекция как механизм компетентностно-ориентированных технологий опирается на диалогичность самосознания, на его обращенность как во вне, так и вовнутрь личности. Единство и взаимообратимость внутренних и внешних сторон самосознания являются неперенным условием нормальных процессов развития и формирования личности. Это положение подводит к мысли о том, что самосознание следует представлять как феномен, в котором пересекаются и выверяются интер- и экстрапсихические процессы, определяющие относительную стабилизацию адекватных элементов человеческого «Я».

Таким образом, проекцию как механизм компетентностно-ориентированных технологий можно рассматривать в общем контексте жизнедеятельности личности, не упрощая множественность взаимосвязей личностного самоопределения и ситуации деятельности, общения, постоянно имея в виду педагогический аспект процесса ориентации: взаимодействие преподавателя и студентов в целостном педагогическом процессе. Проекция – есть механизм, который завершает ориентирующий цикл и одновременно прокладывает новый виток ориентирующего действия.

Формат применения технологий: необходимо отметить, что технологии, применяемые в другом контексте, могут быть переведены в компетентностно-ориентированные в том случае, если их содержательный аспект требует ценностно-смыслового освоения субъектом знаний, общения, учебно-познавательной деятельности и т.д. Например, такие образовательные технологии как «портфолио» [5], «проект-технология» [4], «французская мастерская» [7], «дебаты» [6], информационно-коммуникационные технологии [2], «мастер класс» [12], «кейс-Стади» [10], интернет-технологии на базе LMS Moodle [8], ситуации диалога и полилога культур при акцентировании внимания в процессе их реализации на цепочке ценностных механизмов, переходят на уровень компетентностно-ориентированных.

Отмечая *ограничивающие моменты применения компетентностно-ориентированных технологий*, необходимо сказать, что аксиологические технологии трудно сопоставимы с технологиями дидактического назначения, так как в процессе реализации компетентностно-ориентированных технологий возможно одномоментное приобретение новых личностных качеств (ценностных отношений и ценностных ориентаций), тогда как достижение

результативности обучающих технологий невозможно без затраты определенного (четко обозначенного временного) ресурса.

Внедрение компетентностно-ориентированных технологий в исследовательской и практической деятельности научной школы «Аксиология образования» показало достаточно высокую их эффективность. Данные технологии эффективно применяются при:

- формировании экологических, экономических, валеологических, эстетических, лингвострановедческих ориентации студентов;
- формировании информационной, иноязычной, межкультурной, инженерной, субъектной компетентностей студентов;
- исследовании и педагогическом сопровождении ценностного самоопределения студентов; формирования у них «образа Я», «образа будущего», образа «Я - будущий профессионал».

В самом общем виде компетентностно-ориентированные технологии могут быть представлены как моделирование расширяющегося во времени жизненного пространства, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» сообразно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития. Выбор жизненной цели, планов, перспектив человек осуществляет на основе познания обстоятельств и самого себя, постоянно оценивая, сравнивая и сопоставляя и себя, и других людей, обращаясь в прошлое, живет в настоящем, ориентируясь на будущее. Реализация компетентностно-ориентированных технологий, таким образом, обеспечивает обретение стержня, общей линии, некоей оси, которая уравнивает поступки, поведение, деятельность, отклоняющиеся в ту или иную сторону от общего стержня, линии, направленности. Аксиологический компонент компетентности позволяет соотнести отраженную реальность с взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами личности и определяет систему ценностей, систему нравственных и других социальных норм, принципов, идеалов, установок, их функционирование в конкретных исторических условиях.

Список литературы

1. **Выжлецов, Г.П.** Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб. : СПбГУ 1996. – 152.
2. **Дырдина, Е.В., Запорожко, В.В., Кирьякова, А.В.** Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании / Е.В. Дырдина В.В. Запорожко, А.В. Кирьякова ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 228 с.
3. **Кирьякова, А.В.** Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.
4. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая Т.А., Матвеева Е.А.** «Проект – технология» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева,

Т.А. Ольховая, Е.А. Матвеева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 114 с.

5. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Реунова, М.А.** Технология «портфолио» в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, М.А.Реунова, ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 112 с.

6. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Смирных, Е.В.** Технология «дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Смирных Е.В. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 119 с.

7. **Кирьякова, А.В., Мосиенко, Л.В., Ольховая, Т.А.** Французская мастерская как аксиологическая технология / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая, ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 107 с.

8. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Михайлова, Н.В.** Интернет-технологии на базе LMS Moodle в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Н.В. Михайлова. – Оренбург : ООО «НикОс», 2011. – 117 с.

9. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А. Комарова, И.В.** Технология фасилитации в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, И.В. Комарова. – Оренбург : ООО «НикОс», 2011. – 102 с.

10. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Каргапольцева, Д.С.** Технология «Кейс-Стади» в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Т.А. Ольховая, Д.С. Каргапольцева. – Оренбург : ООО «НикОс» 2011. – 104 с.

11. **Кирьякова, А.В., Осиянова, О.М., Осиянова, А.В.** Проблемная лекция как аксиологическая технология в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, О.М. Осиянова, А.В. Осиянова. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2012. – 118 с.

12. **Кирьякова, А.В., Мосиенко, Л.В., Бобряшова, О.В.** Мастер-класс как интерактивная технология обучения / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, О.В. Бобряшова. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2013. – 119 с.

13. **Панфилова, А.П.** Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учебное пособие / А.П. Панфилова, – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

14. *Handbook of Competence and motivation / edited by Andrew Y. Ellion, Card S. Dweek: forward by Martin V.Covington. – 2007. – 704 p.*

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Комарова И.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Современный этап развития системы основного общего образования характеризуется усилением внимания к проблеме становления и развития личности подростка в ее индивидуальности, самобытности, уникальности, неповторимости, что связано с расширением информационного пространства, появлением новых форм и средств общения и возросшей необходимостью поиска новых, действенных механизмов социализации и воспитания личности.

В достижении поставленной цели в стандартах второго поколения основного общего образования предусматривается «установление требований к воспитанию и социализации обучающихся как части образовательной программы, обеспечению индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, формированию образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем культурном уровне развития личности».

Высокий темп развития современного общества, а также изменения, происходящие во всех сферах человеческой жизнедеятельности, требуют от растущего человека умения легко адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей действительности, высокой социальной мобильности на основе непрерывного образования и умения учиться, готовности и способности к саморазвитию, самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты, умения преодолевать трудности, развития самосознания, позитивной самооценки, жизненного оптимизма.

Обогащение социального опыта подростка, становление его личности, обладающей необходимым спектром качеств и умений, эффективнее всего происходит в процессе межличностного общения, которое выходит в подростковом возрасте на уровень ведущей деятельности, поскольку данный период считается в отечественной педагогике и психологии особо благоприятным, сензитивным для развития коммуникативной компетентности.

Тем не менее, как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, активизация процесса социализации, развертывание общения и возросшая потребность подростка предъявить себя миру сегодня блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных его потребностям и возможностям. Тем самым проявления неустроенности, повышенной тревожности, враждебности по отношению к взрослым, выход на новые неформальные объединения, поиск другого через Интернет становятся результатом возросшей проблемы подростка.

Как показывает анализ философской и психолого-педагогической литературы, групповое межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности по нахождению решений проблемной ситуации общения составляет основу интерактивного взаимодействия и обладает

лично-развивающим, социализирующим потенциалом.

Интерактивное образовательное взаимодействие подростков на уроках иностранного языка включает в себя все виды универсальных учебных действий, предусмотренные программой основного общего образования: социальные, личностные, познавательные, коммуникативные, поскольку главным направлением изучения иностранного языка в основной школе выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих и развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка.

Во многом это связано с существующими *противоречиями* между: объективной необходимостью общества в воспитании социально активной, ответственной личности, способной преодолевать трудности и легко адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного социума, и недостаточным использованием социализирующих возможностей интерактивного образовательного взаимодействия в решении этой задачи; лично-развивающим потенциалом содержания предмета «иностраный язык» и недостаточным привлечением социализирующих возможностей интерактивного образовательного взаимодействия подростков как активных субъектов коммуникативно-познавательной деятельности; потребностью современной педагогической науки в обновлении учебно-методического обеспечения процесса личностного развития современного подростка и недостаточной степенью изученности образовательного потенциала сетевого взаимодействия в процессе интерактивного обучения.

Названные противоречия обусловили актуальность темы исследования, позволили определить его объект, предмет, цель и гипотезу, которые представлены на слайдах. Позвольте не останавливаться на аппарате диссертационного исследования и перейти к основным результатам проведенной работы.

В центре нашего исследования находился процесс социализации личности взрослого человека, сущностный смысл которого раскрывается на пересечении таких его этапов, как адаптация, индивидуализация и интеграция. Понятие «личность» включает в себя только социальные свойства и качества человека, характеризует его общественную сущность и обозначает совокупность прижизненно вырабатываемых социальных свойств и качеств. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности, взаимодействии и в отношениях с другими людьми.

В подростковом возрасте происходит активное стремление личности к познанию самого себя и проявлению своей индивидуальности, которая и является результатом процесса индивидуализации. Подросток продолжает оставаться школьником, учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью этого возраста становится общение со сверстниками, когда происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, реализуется

стремление к глубокому взаимопониманию и происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка».

В обозначенном контексте мы понимаем феномен социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии как процесс присвоения подростком норм, ценностей, способов мышления, правил поведения, форм и средств социального общения в результате активной межличностной речевой и неречевой деятельности, сотрудничества в учебной группе и групп между собой по решению поставленных задач на основе личного опыта жизнедеятельности каждого субъекта образовательного процесса.

Педагогическими условиями социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии в нашем исследовании выступили:

- организация сетевого образовательного взаимодействия подростков в интерактивном обучении;
- актуализация интерактивного потенциала отношений образовательных субъектов;
- тьюторское сопровождение познавательной деятельности подростка.

Организация сетевого образовательного взаимодействия подростков в интерактивном обучении предполагала направленное обогащение когнитивного компонента структуры личности подростка посредством использования в процессе образовательной деятельности цифровых образовательных ресурсов: электронной почты, электронных библиотек, образовательных сайтов, порталов, блогов, что способствовало развитию внешней и внутренней мотивации к осуществляемой деятельности, осознанию образовательных, личностно-развивающих возможностей сетевого взаимодействия внешкольного пространства. Сетевое взаимодействие, представляя собой одно из самых распространенных и массовых форм общения современных подростков, обладает потенциалом формирующей активности, предполагает интенсивную коммуникативную деятельность участников образовательного процесса, разнообразие и смену видов, форм, способов деятельности, а потому может быть представлено действенным механизмом интерактивного обучения.

Актуализация интерактивного потенциала отношений образовательных субъектов преимущественно осуществлялась в интенсивном групповом взаимодействии подростков между собой и с учителем на уроках английского языка. Применение методов и средств активного и интерактивного взаимодействия способствовало созданию дружелюбной, гуманной атмосферы общения, поскольку психологический климат отражает качественную сторону межличностных отношений, способствует либо препятствует продуктивной совместной деятельности.

Тьюторское сопровождение познавательной деятельности подростка заключалось в организации процесса интерактивного обучения субъекта, подчиненного его индивидуальной образовательной деятельности (речевой и неречевой) с целью развития познавательной активности, интереса к

исследовательской деятельности, коммуникативных умений, самостоятельности, ответственности и было направлено на самоопределение, осознанный выбор подростком будущей профессии, самоорганизацию, освоение значимой предметности с акцентом на сбор материалов портфолио, реализацию проектов и написание исследовательской работы.

Реализация данных условий позволила выстроить процесс социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии как целенаправленный, поэтапный и результативный. Обобщенная логика образовательной реализации целевого содержания нашего исследования представлена в структурно-функциональной модели.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены особенности социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии, к которым мы отнесли: межличностное, диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в системах «Учитель – подросток» и «подросток-подросток»; работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества в эмоционально-благоприятной для обучения атмосфере; активно-ролевая (игровая) и ситуативная формы организации образовательного взаимодействия; осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности; выбор темы занятия с учетом возрастных особенностей, личностных предпочтений, способностей и познавательных интересов подростков. В рассматриваемом отношении нами были обоснованы критерии (когнитивный, эмоционально-ценностный, коммуникативно-деятельностный), показатели (социальной компетентности, самостоятельности, активности речевой и неречевой) и уровни (начальный, средний, выше среднего, высокий) социализации как непрерывного процесса развития и саморазвития личности подростка в условиях интерактивного образовательного взаимодействия.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись образовательные субъекты Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» – подростки, учителя, педагоги, родители (всего – 575 человек).

В ходе проведенного исследования разработанная модель была реализована в экспериментальных группах подростков 6-8 классов МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №9» г. Оренбурга, а также на базе ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» в рамках реализации образовательного проекта для школьников «Университетский тьюториал». Образовательная реализация модели предполагала проведение цикла уроков в интерактивном режиме по социально-личностному развитию подростков (3 раза в неделю), сетевое образовательное взаимодействие подростков во внешкольном пространстве; индивидуальные занятия с тьютором или в тьюторских группах.

Для получения диагностических данных использовались следующие методики: направленное анкетирование подростков по выявлению значимости познавательной составляющей сетевого взаимодействия; методика «Ценностные ориентации» Милтона Рокича; анкета «Обратная связь»;

диагностика интерактивной направленности личности Н.Е. Щурковой, Н.П.Фетискина, также была использована методика изучения социализированности личности М.И. Рожкова.

Конкретизация социально-педагогического статуса учащихся способствовала систематизации необходимой информации о подростке, его социальных характеристиках, основных видах деятельности и поведения, умениях социального общения, оказывающих существенное влияние на успешность содержательного освоения социальной ролей и становление его личности.

В ходе проведенного исследования нами были выявлены следующие структурные компоненты личности подростка: *когнитивный* (отражает понятийную насыщенность и сложность образа, характеризуемого разнонаправленностью знаний о себе, освоением социальных норм, приобретением знаний социальных отношений); *эмоционально-ценностный* (регуляция поведения личности с позиции социальных норм, оценка собственной и совместной деятельности, понимание ее социальной значимости, чувство самооценности и самопринятия); *коммуникативно-деятельностный* (включающий коммуникативную и познавательную активность, проявление индивидуальности, развитие познавательных интересов, творческих способностей, навыков самообразования, способствующих успешной самореализации личности в содержательно-ценностной парадигме жизненных ориентиров).

Таким образом, в процессе исследовательской работы был обобщен имеющийся опыт по социализации личности взрослого человека благодаря организации сетевого образовательного взаимодействия подростков в интерактивном учении; актуализации интерактивного потенциала отношений образовательных субъектов; тьюторскому сопровождению познавательной деятельности подростка. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что данный комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для успешной социализации личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о достижении цели исследования и решении его задач.

Список литературы

- 1. Каргапольцева, Н.А. Социализация и воспитание детей-сирот в церковно-государственном образовательном сотрудничестве: региональный опыт. Коллективная монография. / Н.А. Каргапольцева, С.М. Каргапольцев, Н.Е. Стремский, Ю.В. Самойлова. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2011. – 147 с. ISBN 978-5-4417-0022-1.*
- 2. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с. – ISBN 978-5-7410-0706-8.*
- 3. Комарова, И.В. Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения / И.В. Комарова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 90-96.*

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ СТАТУС УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кудряшова В. А.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Русский язык как учебный предмет традиционно занимает особое место среди других школьных дисциплин учебного плана. Будучи *предметом* изучения, он одновременно является *средством* получения знания по другим предметам, средством межличностного общения.

В аспекте современных потребностей общества произошло переосмысление сложившихся целей преподавания русского языка и новых подходов к их определению. Лингводидактика, используя компетентностный подход, определяет цели обучения русскому языку через *лингвистическую, языковую, коммуникативную и культуроведческую* компетенции[1]. Отличительной особенностью школьного курса русского языка является его практическая направленность. Следовательно, основной целью изучения системы языка является обогащение словарного запаса и грамматического строя, совершенствование речевых навыков, коммуникативных умений для полноценного общения в устной и письменной форме в различных ситуациях.

Именно этому подчинены все названные компетенции, которые представляют собой парадигму.

Так, лингвистическая компетенция вооружает ученика системой научного знания о языке. Языковая компетенция обеспечивает нормативный аспект речи, с одной стороны, и обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, с другой. Последнее создаёт условия для формирования умения выбрать нужную языковую форму, способ выражения мысли в зависимости от условий речевого общения, т.е. способствует формированию коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция «предполагает овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры школьника»[1,31].

Современный образовательный процесс характеризуется прежде всего переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты, в том числе и основного общего образования (ФГОС), в которых впервые определились не только предметные, но и метапредметные результаты, под которыми понимаются «межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике»[2].

На ступени основного общего образования в соответствии с ФГОС помимо освоения учебных курсов по предметам, в том числе и по русскому языку, в Примерной основной образовательной программе[3] названы **четыре** *междисциплинарные учебные программы* — «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности»

и «Основы смыслового чтения и работа с текстом». В реализации каждой из этих программ участвует и предмет «русский язык».

Так, в программе «Формирование универсальных учебных действий» коммуникативные УУД непосредственно связаны с коммуникативной компетенцией. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения в развитии коммуникативных универсальных учебных действий приоритетное внимание, в частности, уделяет практическому усвоению таких *коммуникативных* умений, как ставить и решать многообразные коммуникативные задачи, владеть нормами и техникой общения, устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, и развитию *речевой деятельности* (чтения, слушания, письма и говорения) как основе коммуникативной компетентности.

В программе «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся» в блоках *Фиксация изображений и звуков, Создание письменных сообщений, Создание, восприятие и использование гипермедиасообщений, Коммуникация и социальное взаимодействие, Поиск и организация хранения информации* предметные результаты по «русскому языку» связаны с заявленной компетентностью в контексте таких умений, как создание, редактирование текстов, орфографическую и пунктуационную проверку русского текста, формулирование вопросов и кратких аннотаций, цитирование, выступление перед аудиторией, участие в обсуждении, в том числе и на текстовом форуме, ведение личного дневника или блога и пр.

В результате освоения программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» выпускник получит возможность «целенаправленно и осознанно развивать свои коммуникативные способности, осваивать новые языковые средства»[3, 43].

Программа «Основы смыслового чтения и работа с текстом» и в образовательном процессе в целом, и в обучении русскому языку занимает особое место, так как ключевым понятием этой программы является «текст» как основной источник получения и хранения информации. Принцип текстоцентризма является одним из ведущих в лингвидидактике не только для уроков русского языка, но и для всей образовательной области «Филология». Следовательно, результаты освоения данной междисциплинарной программы непосредственно зависят от предметных результатов освоения раздела «Текст» предмета «русский язык».

Таким образом, за уроком русского языка в современном образовательном процессе закреплена миссия формирования коммуникативных метапредметных результатов.

Однако в дидактике существует и иное понимание метапредметности. По мнению А. В. Хуторского[4], неправомерно отождествлять метапредметную и общеучебную деятельность. Основное отличие общеучебной деятельности от метапредметной заключается в том, что она относится к учению, а не к предмету, она независима от предметов и может применяться к любому из них. Метапредметная деятельность, напротив, связана с предметной деятельностью.

Метапредметная деятельность должна быть связана с метапредметным содержанием, которое будет отражаться в метапредмете.

С нашей точки зрения, русский язык как учебный предмет обладает признаками метапредмета. Во-первых, его содержание группируется вокруг фундаментального образовательного объекта – текста как фиксированного результата речевой деятельности. Практическая значимость изучения каждого раздела лингвистики реализуется через наблюдение за ролью языковой единицы в организации текста. Раздел «Текст» (в разных авторских программах по русскому языку называется по-разному), имея статус метапредметного, может вводиться в другие учебные предметы с целью показать особенности языка, строения, анализа текстов определённого типа, например, математической задачи или художественного произведения.

Во-вторых, с данным метапредметным содержанием соотносится метапредметная деятельность – речевая, в процессе которой и создаётся текст. Каждый из видов речевой деятельности – чтение, письмо, слушание и говорение – может стать самостоятельным метапредметом.

Таким образом, статус уроков русского языка в современном образовательном процессе можно определить как метапредмет, основной целью которого является формирование «ключевых первосмыслов»[4], а также общеучебных коммуникативных умений и обобщённых способов речевой деятельности.

Список литературы

- 1. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с. – ISBN 5-7107-8511-3*
- 2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=370>*
- 3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М. : Просвещение, 2011. — 342 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-019043-5. — Режим доступа: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=456>*
- 4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. – Режим доступа: <http://idos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>*

«ПРОЕКТ – ТЕХНОЛОГИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА

Лопанова А.П.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная система высшего образования России не так давно, а именно после вступления России в Болонский процесс в сентябре 2003 года, претерпела существенные изменения, касающиеся перехода на двухуровневую систему подготовки учащихся. Такая система образования подразумевает под собой две ступени обучения: бакалавриат – первый уровень и магистратура, соответственно, второй.

Если обучение бакалавров за последнее десятилетие позволило профессорско-преподавательскому составу вузов наработать определенный опыт в их подготовке, то магистерские программы на сегодняшний день находятся в стадии активной разработки. Но уже ясно, что магистерские программы имеют высокий потенциал. По мнению В.И. Ревякиной «предназначение магистратуры надо рассматривать как целенаправленное выращивание потенциальных молодых ученых, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса»[1].

Магистратура – вторая ступень в двухуровневой системе высшего образования. Длительность обучения в магистратуре – 2 года, поступить в магистратуру могут лица прошедшие первую ступень двухуровневого образования – бакалавриат и получившие диплом бакалавра или имеющие диплом специалиста или магистра.

Одним из преимуществ получения диплома магистра является то, его признание в странах-участниках Болонского процесса. Двухуровневое высшее профессиональное образование предоставляет студенту выбор магистерской программы с углубленной специализацией или же полностью сменить сферу интереса. Это все позволяет быть современному студенту более мобильным, так как основная задача магистратуры – подготовить профессионалов с успешной дальнейшей карьерой как в России, так и зарубежом.

Правильно отмечает Н.Т. Журавская, что обучение в магистратуре «закладывает основы непрерывного самообразования, постоянное повышение профессиональной компетентности и высокой степени готовности к профессиональной и поисково-исследовательской деятельности».[2]

Следует отметить, что магистратура дает человеку возможность освоить новую для себя профессию за достаточно короткий срок и тем самым повысить свою трудовую ценность и расширить профессиональный кругозор.

На сегодняшний день система образования России может считаться конкурентоспособной по отношению к ведущим странам в области образования. Это обусловлено тем, что в настоящее время пользуются спросом

выпускники нового уровня, которые способны решать не только производственные, но и управленческие и научно-разработческие вопросы, а также способны быстро обучаться и адаптироваться к новым условиям труда. Гибкость и новизна идей, управленческий навык, видение общей картины и фундаментальные знания отличают магистра от специалиста – бакалавра.

Выше перечисленные качества в современном образовании достигаются, в том числе, и при помощи «проект – технологии», которая, исходя из анализа мирового опыта, используется в системах образования разных стран. Основной задачей «проект – технологий» является формирование познавательных навыков студента, развития у него самостоятельности.

Большое внимание разработкам «проект – технологии» в компетентностно-ориентированном образовании уделила научная школа Оренбургского государственного университета, а именно А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольхова, Е.А. Матвеева и др. В своем учебно-методическом пособии ««Проект – технология» в компетентностно-ориентированном образовании» они отмечают, что суть «проект – технологии» заключается в «стимулировании интереса студентов к знанию и в умении практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен института».[3]

Первое упоминание в российской педагогике термина проектирование принадлежит А.С. Макаренко. А в 1989 году В.П. Беспалько первым выпустил книгу по педагогическому проектированию «Слагаемые педагогической технологии», которая и стала начальной точкой научно-методического базиса педагогического проектирования.

В научной литературе в проектную деятельность включается три этапа:

- разработка проектного замысла;
- реализация проектного замысла;
- оценка результатов.

Таким образом, «проект – технология» – это совокупность приемов, действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для студентов и оформленной в виде некоего конечного продукта.[3]

Особенно важен данный метод обучения для подготовки будущих магистров менеджеров туризма, так как, изучение ряда предметов требует самостоятельной или групповой работы студентов, для развития новых навыков и умений в области туризма. Так, на кафедре управления персоналом, сервиса и туризма в Оренбургском государственном университете осуществляется подготовка магистров по специальности 100400.68 Туризм (магистерская программа "Экономика и организация туризма"). Процесс обучения включает в себя не только усвоение теоретических основ профессиональных дисциплин, но и первостепенное значение уделяется приобретению практических навыков.

В рамках реализации «проект – технологии», как одной из важных форм саморазвития, самообразования и самореализации студентов, преподавателями кафедры разработаны задания для самостоятельной работы. Наиболее интересным из них представляется разработка карты маршрута по

достопримечательностям области и подготовка экскурсий по городу. Среди них можно назвать такой маршрут по Оренбургской области, как "Русская усадьба: тур в настоящее и прошлое", маршрут по усадьбам Аксакова, Чайковского, Молоствовых, Шереметьевых, и экскурсии проводимые в Оренбурге – «Национальная деревня», «Музей истории ОГУ». Таким образом, на основе знаний, полученных ранее, в процессе разработки «проект – технологии» у магистров формируются умения и ценностное отношение.

Неоднократное повторение соответствующих заданий: составление карт маршрутов, экскурсионных программ и проведение в связи с этим соответствующих расчетов, анализа производственных и компетентностно-ориентированных ситуаций, решение профессиональных ситуационных задач и др. способствует формированию у магистров умений. В нашем примере будущие менеджеры туризма данные задания выполняли в процессе проведения практических занятий, а также при самостоятельном выполнении научно-исследовательских и дипломных проектов.

Будущий магистр в сфере туризма должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью магистерской программы и видами профессиональной деятельности[4]:

1. проектная деятельность;
2. производственно-технологическая деятельность;
3. организационно-управленческая деятельность;
4. сервисная деятельность.

Теоретические и практические знания, полученные в соответствии с профильной направленностью в процессе подготовки магистров помогут обучающимся более полно и осознано осмыслить избранную профессию и сформировать систему ценностей. Так, как именно период получения высшего профессионального образования является сензитивным для развития профессиональных познавательных интересов и мотивации, продолжается развитие самоорганизации и самосознания, а также самооценки студента как будущего магистра. Такое самовоспитание студента помогает сформировать ему ценностное отношение, как к образованию, так и к будущей профессии. Из этого следует, что ценность и самоценность в образовании определяет сам студент.

Поскольку в процессе обучения магистров приоритет отдается самостоятельной работе, то внедрение инновационных методов, и «проект - технологии» как одного из ее видов, будет способствовать развитию профессиональной компетентности менеджеров туризма.

Список литературы:

1. **Ревакина, В. И.** *Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. №10. С. 33.*
2. **Журавская, Н.Т.** *Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления // Вестн. Томского гос.*

пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 4 (94). С. 30–33.

3. **Кирьякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Матвеева, Е.А.** «Проект-технология» в компетентностно-ориентированном образовании : учебно-методическое пособие. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 114 с. ISBN 978-5-7410-1162-1.

4. **Приказ Минобрнауки РФ от 28.10.2009 № 488** "об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 туризм (квалификация (степень) "магистр")" // Минюсте РФ. 2009. № 15739.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 051000.62 «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Манакова О.С.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Залогом успешной деятельности образовательного учреждения являются отношения и взаимодействия, ведущие к наиболее эффективному удовлетворению: личности - в образовании; учебного заведения - в развитии и благосостоянии его сотрудников; фирм и других организаций-заказчиков - в росте кадрового потенциала; общества - в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала.

Существующее высшее профессионально-педагогическое образование (Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение) предполагает интегративную подготовку бакалавра. Выпускники нашего вуза одновременно получают профессионально-технологическую подготовку по энергетике (бакалавр), и педагогическую подготовку, которая позволяет осуществлять обучение этим знаниям других (педагог). В результате в сфере образования они могут работать мастерами производственного обучения и преподавателями в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, в отделах технического обучения предприятий, службах занятости населения. В сфере производства выпускники смогут не только заниматься непосредственной реализацией технологического процесса в избранной отрасли в качестве рядового исполнителя, но и оптимально взаимодействовать с коллегами по труду, что способствует уменьшению периода адаптации и ускоренному продвижению выпускников по служебной лестнице. Кроме того, полученное образование позволит «настраивать» осуществляемый технологический процесс на рыночного потребителя, что характерно для сферы предпринимательства и бизнеса. Сегодня непросто найти хорошо подготовленных специалистов в мелком производстве, ремесленничестве, сфере услуг - существует профессиональная ниша в этой области.

Учебное заведение, эффективно реализующее профессиональные образовательные программы, должно опираться в своей деятельности на определение общественно обусловленных потребностей, и в соответствии с ними проектировать услуги. Таким образом, в сфере профессионального образования с точки зрения его оптимизации можно выделить три основных направления:

- определение профессионально-образовательных потребностей потребителей (реальных, потенциальных и косвенных);
- исследование и разработка рынка образовательных услуг (система профессионального образования);

- ориентация на рынок труда.

Главным фактором, воздействующим на функционирование образовательного учреждения, является рынок, который определяет отношения дополнительности и взаимозависимости образовательного учреждения с общей экономической системой. Поэтому цель образовательного учреждения - постоянный поиск и достижение длительной экономической устойчивости.

В современных условиях возникла необходимость существенного преобразования всей системы подготовки; стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на подготовку бакалавров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Под профессионализмом понимается высокое мастерство в приобретенной профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда. **Таким образом, гарантом успеха на рынке труда в современных условиях становится качество профессиональной подготовки, уровень профессионального мастерства.** А это ставит перед высшими учебными заведениями задачи коренного улучшения постановки производственного обучения учащихся, повышения эффективности методов его осуществления. Именно занятия в учебных мастерских являются базовыми для изучения, как спецкурсов, так и курсов по методике профессионального обучения.

Основной целью производственного обучения учащихся как составной части учебного процесса в профессиональном учебном заведении является формирование у них профессионального мастерства в области данной профессии. Эта генеральная цель конкретизируется в задачах производственного обучения, которые следует рассматривать как пути, этапы и в определенной степени средства достижения этой основной цели. Существуют следующие критерии-показатели, раскрывающие сущность понятия «профессиональное мастерство»:

- качество выполнения работы;
- производительность труда;
- профессиональная самостоятельность;
- культура труда;
- творческое отношение к труду;
- экономическая целесообразность трудовой деятельности.

Реализация этих задач составляет сущность обучающей деятельности педагогов профессионального образования. Через призму этих показателей необходимо рассматривать практически все вопросы, связанные с содержанием, организацией и методами производственного обучения, ориентируясь при этом на три основных направления оптимизации деятельности высшего учебного заведения, осуществляющего эффективное обучение, профессионально-образовательную потребность потребителей, рынок образовательных услуг и рынок труда.

Остановимся на этих вопросах подробнее на примере кафедры общей инженерии.

1. Содержание производственного обучения. Очевидно, что именно конъюнктура рынка труда, производственные и педагогические требования рыночной экономики будут определять решение этого вопроса. Поскольку выпускник по направлению подготовки 051000 - Профессиональное обучение - это бакалавр профессионального обучения, который обеспечивает приобретение профессии по программам начального профессионального образования учащимся образовательных учреждений, учебно-курсовой сети электротехнических предприятий, а также центров по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов службы занятости населения, он должен обладать знаниями, умениями и навыками, достаточными для подготовки квалифицированных рабочих, востребованных на современном рынке труда. Например, в настоящее время перед кафедрой общей инженерии стоит задача осуществления подготовки бакалавров, обладающих знаниями в области строения и свойствах, способах получения конструкционных и электротехнических материалов, теории напряженного деформированного состояния элементов энергетического оборудования, устройстве и принципах работы гидравлических машин, технических средствах автоматизации, системах автоматического управления и регулирования, используемых в электротехническом производстве, об управлении электротехническим производством, о рациональной эксплуатации систем машин и оборудования энергетического хозяйства.

Чтобы перед выпускниками вуза не стояли вопросы адаптации и трудоустройства, необходимо создать централизованную службу для разработки долгосрочных прогнозов изменения профессионального состава рабочих с привлечением службы занятости населения. Существует потребность в разработке научных методов долгосрочного планирования и оперативного регулирования структуры рабочей силы с использованием методик статистического банка и банка моделей, способствующих принятию более оптимальных маркетинговых решений деятелями рынка. Необходимо создание и использование банка данных, содержащего информацию об изменениях в содержании труда, о потребностях в рабочих кадрах и новых профессиях, об уровне и сроке подготовки рабочих новых профессий в профессиональных училищах и колледжах, а также на производстве. Нет информации о том, насколько глубока эта профессиональная ниша, и, естественно, встает вопрос о целесообразности проработки данного вопроса. Однако при отсутствии информации о территориальной и профессиональной потребности в специалистах такого профиля, это сделать трудно.

2. Организация производственного обучения. Производственное обучение может осуществляться по одному из следующих вариантов:

а) в учебных мастерских вуза при наличии в учебном заведении специального помещения, оснащенного всем необходимым для выполнения в полном объеме практических работ;

б) на базовом промышленном предприятии при условии выделения в распоряжение учебного заведения производственного помещения,

оснащенного современным оборудованием и приспособлениями для выполнения необходимых работ;

в) на базовом промышленном предприятии путем включения учащихся в состав производственных бригад. Интересным в этом плане представляется анализ опыта профессионального образования в Германии (так называемая дуальная система, включающая в себя ученичество и работу на частном предприятии).

Кроме того, необходимо создание новых коммерческих учебных структур для развития конкуренции на рынке образовательных услуг. Перспективным представляется развитие хоздоговорных отношений между предприятиями и учебными заведениями на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов различного уровня профессионального мастерства.

В любом случае по окончании производственного обучения должен быть проведен квалификационный экзамен с присвоением разряда по рабочей профессии, подтвержденного выдачей соответствующего документа. Экзамен должен приниматься комиссией, в состав которой будут входить ведущие специалисты кафедры и специалисты соответствующего профиля промышленных предприятий.

3. Методы производственного обучения. Кроме традиционных методов производственного обучения, таких как демонстрация приемов трудовых действий, выполнение упражнений, самостоятельное наблюдение учащихся, письменное инструктирование, решение производственно-технических задач и т. д., необходимо применять инновационные технологии. Перспективно в этом плане применение ЭВМ-тренажеров как одного из способов повышения эффективности производственного обучения.

Для анализа качества усвоения производственной практики были рассмотрены инструменты контроля качества. Эти инструменты получили название семи инструментов управления или семи новых инструментов контроля качества и были собраны вместе JUSE только в 1979 г., а книга Мизуно, посвященная этим семи инструментам, была переведена на английский язык в 1986 г.

К семи инструментам управления относятся:

- диаграмма сродства;
- диаграмма (график) связей;
- древовидная диаграмма (дерево решений);
- матричная диаграмма или таблица качества;
- стрелочная диаграмма;
- диаграмма процесса осуществления программы (PDPC);
 - матрица приоритетов (анализ матричных данных).

В целях совершенствования производственной практики преподаватели кафедры общей инженерии обычно используют методику проведения «мозговых штурмов». Группа «мозгового штурма» должна включать всех тех, кто обладает знаниями по изучаемой проблеме. Также участники группы должны предварительно взаимодействовать друг с другом в той области, к

которой относится обсуждаемая проблема. Для проведения «мозгового штурма» руководитель группы должен:

- сформулировать обсуждаемую тему;
- тщательно подготовиться к «мозговому штурму» — собрать соответствующих обсуждаемой теме студентов в группу и четко сформулировать постановочные вопросы; решить вопрос с фиксацией идей, без прерывания выступающих;
- выбрать лидеров, хорошо знакомых с обсуждаемой темой, ознакомить их с ней с тем, чтобы они заранее могли ее обдумать;
- провести разминку группы в течение 5 или 10 мин, используя нейтральную тему, после чего перейти к заданной теме, объяснив ее важность;
- организовать непосредственное осуществление «мозгового штурма», когда каждый имеет возможность высказаться по теме обсуждения; резюме каждого выступающего должно фиксироваться на видном для всех участников «штурма» месте; не навязывать участникам обсуждения свое мнение, высказав его в самом конце обсуждения; общее время обсуждения должно быть от 30 до 45 мин;
- провести обработку результатов обсуждения, группируя аналогичные идеи, и, согласовав с участниками обсуждения критерий их ценности, постараться на базе преобразованных предложений сформулировать прилагаемое средство решения проблемы, имея при этом в виду: стоимость и обратную связь; необходимое время для реализации; возможный успех, как технический, так и организационный, используя опыт японских Кружков Контроля Качества, обучение в которых является непрерывным и входит в структуру производственной деятельности.

После проведения «мозгового штурма» выбираются данные и составляются различные диаграммы, подобные инструментам управления. Одним из важных аспектов этих инструментов является их поддержка слаженного и взаимодействующего сотрудничества всех участников процесса эти данные используются в отчетах по производственной практике.

Таблица 1 - Результаты опроса студентов по оценке степени удовлетворенности работой в группе

Наименования оценки	Удельный вес респондентов, выбравших данный вариант ответа, %				
	плохо	средне	хорошо	отлично	Воздержался от ответа
Возможность участия в управлении	-	44	31	19	6
Возможность самосовершенствования	6	41	23	24	6
Возможность продвижения по службе	-	29	47	24	-
Система признания	6	18	53	23	-

достижений личности и групп					
Организация трудовой деятельности на предприятии	-	29	29	36	6
Процесс установления и достижения целей	-	12	24	47	17
Психологический климат в коллективе	-	29	36	23	12
Решение социальных вопросов	29	29	36	6	-
Удовлетворенность работой на практике	-	24	41	35	-

Развертывание Функции Качества является оригинальной японской методологией, ставящей целью гарантировать качество с самой первой стадии создания и развития нового продукта. Первые идеи, высказанные по вопросам качества, связывающего параметры качества с ожиданиями потребителя, были практически реализованы в BridgestonTire и MatsushibaElectric в конце 1966 г. и получили название «План Обеспечения Качества». Наибольший вклад в развитие новой методологии внесли J.Akao, S.Mizuno, Furukawa. Первая книга, систематизирующая основные идеи и проблемы, подготовленная и опубликованная J.Akao и S.Mizuno, «Развертывание Функции Качества: подход к Всеобщему контролю качества», появилась в 1978 г. С этого момента началось развитие методологии развертывания функции качества в соответствии с распространением Всеобщего Управления Качеством. Области распространения функции развертывания качества расширялись, затрагивая такие основные секторы рынка, как машиностроение, химическая промышленность, электроника, пищевая и текстильная промышленность, строительство, а также сферу образования.

Целесообразным является также применение обучающе-контролирующих программ с использованием обучающей среды, а также тестирование, как текущее, так и заключительное.

Существующие в настоящее время методы обучения многообразны. Эффективность выбора методов обучения определяет комплексный учет критериев их оптимального сочетания, а также их соответствие специфике содержания обучения. Кроме того, необходимо учитывать реальные учебные возможности как учащихся, так и преподавателей, поскольку разработанные инновационные педагогические технологии еще не стали общедоступными.

В любом случае необходимо помнить, что основой достижений было, есть и будет мастерство людей. Сегодня речь идет о подготовке педагогов профессионалов, способных возродить экономику, обладающих способностью не только творчески находить информацию, но и усваивать, и уметь пользоваться ею. Образование, особенно профессиональное, необходимо рассматривать как прибыльную инвестицию.

Список литературы

- 1 **Бережная, Е.Н.** Деятельностные технологии Текст. / Е.Н. Бережная // *Специалист*. 2009. - № 10. - С. 18-20.
- 2 **Берестова, Л.И.** Образование как системный фактор социально-экономического развития Текст. / Л.И. Берестова, А.Б. Докторович // *Право и образование*. 2002. - №5. - С. 37-45.
- 3 **Берестова, Л.И.** Новые образовательные технологии в учебном процессе Текст. / Л.И. Берестова // *Инновации в образовании*. 2003. - № 2. - С. 76-78.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТ-ТЕХНОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Матвеева Е.А.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

На современном этапе модернизации университетского образования проектирование как способ учебно-познавательной деятельности все больше проникает в различные отрасли знания, а учебный процесс под влиянием идеологии проектной деятельности на основе компетентного подхода строится в соответствии с пониманием проекта как цикла инновационной деятельности. Проектная деятельность представляет собой форму учебно-познавательной активности студентов, заключающуюся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством формирования профессиональной компетентности.

По мнению В.А. Анищенко проектирование представляет собой способ инновационного преобразования педагогической деятельности [1].

В данном случае к инновациям в педагогической деятельности мы относим образовательную реализацию проект-технологии в процессе профессиональной подготовки студентов. Обращение к данной педагогической технологии требует уточнения сущности ее понятия.

Под проект-технологией мы понимаем процесс моделирования и осуществления практической реализации образовательной деятельности определенного типа компетентно-ориентированных ситуаций, при решении которых будущий бакалавр ставит и разрешает значимую проблему, где практическим результатом данной деятельности становится материальный продукт [3].

Компетентно-ориентированные ситуации естественным образом вписываются в педагогическую действительность и в своей совокупности составляют технологизированное обучающее пространство, ориентированное на формирование профессиональной компетентности как интегративного качества личности.

Через компетентно-ориентированные ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производственной сферы межличностных отношений, активизируется процесс самостоятельной подготовки. Таким образом, у студентов формируется профессиональная картина, задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда.

Проект-технология всегда ориентирована на самостоятельную деятельность студентов. Университетское образование является основным каналом приобщения будущих специалистов к ценностям культуры и профессии [2], в этих условиях в контексте компетентного подхода

самостоятельная работа приобретает новый статус – статус аксиологического ресурса поскольку:

- самостоятельная работа актуализирует ценностное отношение к познанию, себе и окружающим, к будущей профессиональной деятельности;

- самостоятельная работа выделяется как неперенный элемент образовательного процесса многими современными инновационными технологиями (проект-технология, технология на базе LMS Moodle, технология «тайм – менеджмент», case-study и др.), развивающие компетентности – профессионально значимых умений;

- студенты, осваивая учебный материал, являются не пассивными слушателями, а выступают в качестве активных участников образовательного процесса;

- самостоятельная деятельность позволяет ликвидировать пробелы в восприятии учебной информации на занятиях, идти индивидуальным темпом, реализуя собственную образовательную траекторию;

- самостоятельность в действиях позволяет перевести всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий, при пассивной роли студента, к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач;

- асинхронный характер самостоятельной работы позволяет студентам достигать различный уровень (информационный, функциональный, ценностный) освоения компетенций.

Проектная деятельность позволяет организовать обучение так, чтобы через постановку проблемы организовать мыслительную деятельность студентов, развивать их интеллектуальные, организационные, информационные, коммуникативные, социальные умения в процессе образовательного взаимодействия, приобретать опыт исследовательской деятельности, формировать креативность мышления и творчески подходить к результатам работы.

Мы выделяем пять последовательно заданных этапов работы над проектом:

1. Поисковый, где студенты определяют производственные проблемные ситуации в области будущей профессиональной деятельности.

2. Аналитический, определяются цель и задачи проекта, результат и планируемый продукт.

3. Технологический – этап исследования, выполнение запланированных пошаговых технологических операций.

4. Презентационный этап включает принятие конечного решения, оформление и представление результатов, презентация и продвижение полученного продукта.

5. Контрольный, проводится подведение итогов проектной деятельности, обсуждаются результаты.

К особенностям применения проект-технологии в университетском образовании мы относим:

- концептуальность, опора на стойкую систему философских и психолого-педагогических взглядов;

- системность, представляет собой целостную последовательность дидактических приемов и практик («запуск проекта», «разведка проблемных ситуаций (РПС)», «звездочка обдумывания», «мозговой штурм», сценарная игра, прием принятия решений, анализ рисков, контент-анализ, презентация, самооценка и самоанализ, портфолио) обусловленных четкой логической схемой;

- воспроизводимость, применение на любых этапах обучения, при изучении материала различной степени сложности;

- корпоративность, образовательное взаимодействие является главной педагогической характеристикой проект-технологии, потому что обеспечивает взаимосвязь деятельности преподавателя и студентов в сторону студентоцентрированной новой компетентностно-ориентированной парадигмы;

- универсальность, адаптация к особенностям всех без исключения учебных дисциплин.

Отметим признаки проект-технологии: наличие концептуальной идеи; точность результатов, осознание путей их достижения; создание конкретного продукта; связь идеи проекта с реальной жизнью; самоорганизация и ответственность участников проекта; консультационно-координирующий характер деятельности преподавателя; наличие четкого алгоритма последовательных действий.

Проект-технология в основе компетентностного подхода предлагает: ориентацию не генерирование новых идей; творческое воображение; развитие умений принятия неалгоритмизированных решений; ориентацию на эксперимент; способность к абстрагированию; самостоятельность; стремление к профессиональному росту; оригинальность, гибкость, проявление инициативы; мобильность, креативность, открытость к восприятию нового; поиск новых форм, технических средств при проектировании продукта.

Таким образом, современная образовательная система, требующая инновационных научно обоснованных технологий, может быть обогащена включением студентов в проектную деятельность.

Список литературы

1. **Анищенко, В.А.** *Современные подходы к проектированию образовательных систем* / В.А. Анищенко // *Проектирование образовательных систем: теория и практика : коллективная монография.* – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – С. 7-26.

2. **Кирьякова, А.В.** *Университеты в современном мире: аксиологический ресурс развития : учебное пособие для преподавателей высших учебных заведений* / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – Оренбург : ОГУ, 2010. – 374 с.

3. **Матвеева, Е.А.** *«Проект – технология» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие* / А.В. Кирьякова,

Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.А. Матвеева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 114 с.

4. Соловова, Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студента / Электронный ресурс. – Режим доступа : http://media.samsu.ru/lectures/teacher/solov/zakaz_397.pdf.(20.12.2013).

5. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учебное пособие / А.П. Панфилова, – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КРЕАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном мире только перемены являются чем-то постоянным, поэтому креативность является одним из важнейших ресурсов развития и обновления общества. Главная цель образования – развитие людей, способных создавать новое, не повторяя то, что сделали до них другие поколения, и готовых ориентироваться в стремительно изменяющихся условиях. Университетское образование становится ресурсом интеллектуального и научно-производственного развития общества [1]. Креативность улучшает самооценку, мотивацию и достижения личности.

Практическое и педагогическое применение креативности предлагает совершенный двигатель, с помощью которого можно развивать навыки критического мышления. Креативная деятельность зависит от способностей критически оценивать, и каждый этап креативного процесса предоставляет возможность апробировать и развить навыки критического мышления. Креативность и критическое мышление взаимосвязаны и взаимозависимы, причем, каждая из способностей обогащается с развитием и практикой другой. Даже самая креативная личность, выдвигая разнообразные идеи, не смогла бы оценить и выбрать лучшие из них, без хорошо развитого критического мышления.

Критическое мышление предполагает использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Иногда слово критическое, которое содержит некоторый оценочный компонент, употребляется для передачи отрицательного отношения к чему-либо. Но оценка может и должна быть конструктивным выражением и позитивного, и негативного отношения. Когда происходит критическое мышление, оцениваются результаты мыслительных процессов — насколько правильно принято решение или насколько удачно выполнены поставленные задачи. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса — хода рассуждений, которые привели к выводам, или тех факторов, которые были учтены при принятии решения. Критическое мышление иногда называют еще и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата.

В настоящее время становится очевидным, что креативное мышление — это навык, который можно и нужно развивать. По словам Сэра Кена Робинсона «Креативность - не прихоть, и не роскошь, не абстракция, - это необходимость, продиктованная временем. На самом деле это фундаментальные навыки и компетенции. Чтобы быть креативным, необходимо что-то делать. Это процесс создания оригинальных идей, имеющих ценность» [2].

Долгое время существовало мнение о том, что креативность - это способность, присущая только гениальным, талантливым, одаренным людям, которые создают шедевры.

С течением времени точки зрения на проблему креативности претерпевали изменения, и сейчас многие ученые приходят к выводу о том, что креативность - характеристика, которая заложена в каждом из нас, но которая развивается по-разному в силу различных обстоятельств.

Феномен креативности рассматривают в разных плоскостях: личность, процесс, продукт и среда. В данной статье мы остановимся на креативном процессе. М. Уоллас предложил 4-х ступенчатую модель креативного процесса, основная структура которого в целом принимается учеными мира:

- подготовка (оценка проблемы)
- инкубация (сознательная и бессознательная умственная работа)
- озарение/инсайт (осмысление новой идеи)
- оценка (проверка идеи/й).

Михай Чиксентмихайи предложил добавить к данной модели стадию оттачивания, совершенствования, улучшения идеи.

Важно осознавать структуру креативного процесса, чтобы наиболее эффективно распределять усилия. Подготовке следует уделять достаточно много времени, поскольку этот этап закладывает основу всего процесса. Затем происходит стадия инкубации или вынашивания идеи. На данном этапе очень важно понять, когда мыслительный процесс застыл и не продвигается дальше, в таком случае нужно отвлечься и заняться другой деятельностью, не требующей больших умственных затрат. В этот момент мозг будет обрабатывать ту информацию, которую в него поступила. Третий этап – озарение, инсайт, вспышка, на котором возникает идея. Именно в этот момент Архимед закричал: «Эврика!». Между вторым и третьим этапом может пройти довольно много времени. На четвертом этапе происходит оценка идеи, стоит ли ее развивать дальше или нет. Это период самокритики и анализа. Пятый этап, который присутствует не во всех моделях, - этап оттачивания, на который приходится основная работа, но именно про этот этап, Т.Эдисон сказал, «1% вдохновения, 99% пота».

В результате креативного процесса появляется креативный продукт. Но он не возникает из ниоткуда. Как правило, креативные идеи возникают путем переосмысления, трансформации, соединения или совершенствования уже существующих идей. Главными критериями креативного продукта выступают полезность, новизна и ценность. Креативность всегда позитивна, поэтому создание оружия массового поражения может быть и ново, но креативным его назвать нельзя. Продуктом считается все новое, происходящее в результате креативного мышления или применения креативных методов, которые входят в креативное мышление. «Новое» может варьироваться от идей до физических материальных продуктов и нематериальных услуг и процессов.

В системе образования преимущественно развиваются лишь некоторые навыки критического мышления – анализ, логическая аргументация,

нахождение правильного ответа. Тем не менее, необходимо учитывать, что критическое мышление это не один навык или умение, а их совокупность.

Использование технологии развития критического мышления предусматривает не только активную познавательную деятельность студентов в поиске информации, но и умения анализировать, осмысливать, оценивать, сопоставлять различные точки зрения, отстаивать, аргументировать свою собственную, делать выводы, предполагать возможности решения проблемы.

Методы технологии развития критического мышления позволяют повышать мотивацию учения, активизировать мышление студентов, стимулировать развитие творческого потенциала, обеспечить обработку информации, услышать различные мнения, высказать свою точку зрения.

Мы исходим из того, что методы развития критического мышления, представляющие собой совокупность обучающих методов, позволяющих активизировать познавательную деятельность и самостоятельность студентов, составляют ориентационно-ценностные технологии.

Важность развития креативного мышления недооценивается в системе образования, хотя и критическое и креативное мышление необходимы для успешного решения проблем.

Два типа мышления имеют следующие различия:

Критическое мышление

аналитическое
конвергентное
вертикальное
суждение
единственный ответ
вербальное
линейное
аргументация, доказательство

Креативное мышление

генерирующее
дивергентное
латеральное
отложенное суждение
множество ответов
визуальное
ассоциативное
новизна, богатство

Приемы, относящиеся к решению проблемы, более линейные, структурированные, рациональные и аналитические, ориентированные на цель и используются как часть упражнений на развитие критического мышления. Приемы развития креативного мышления более эмоциональные, интуитивные, креативные, визуальные, более кинестетические.

В креативном процессе креативное мышление используется для создания нового, оригинального, критическое же мышление необходимо для оценки идей и принятия решения.

Задача или проблема возникает тогда, когда существует несоответствие между ситуацией, в которой находится человек, и желаемым конечным состоянием, или целью.

Решение задач и творческое мышление тесно связаны. Решение задач обладает некоторыми чертами творчества. Практически каждый творческий акт влечет за собой ранее неизвестные пути определения и отбора информации, необходимой для достижения цели.

Оценка решений также является творческим актом, потому что на этом этапе человек должен определить, получено ли правильное. Эффективная оценка необходима для того, чтобы разорвать замкнутый круг генерирования все новых и новых идей и их исследования, в котором может оказаться человек, решающий задачу. Заметим, что взгляд на креативность как на решение задач подключает к этому процессу и другие уровни познания. Для успешного изучения пространства задачи нужно, чтобы человек был способен заметить и запомнить наиболее важные ее аспекты.

Плюс-минус-интересно (ПМИ) — это план начала процесса решения задачи, предложенный Э.де Боно. Когда происходит поиск решения трудной задачи, единственное, что можно сделать, это перечислить все, что известно о задаче, и все вероятные ее решения (даже нереальные), а затем рассмотреть каждое — что в нем хорошо, что — плохо и что делает его интересным. Идея этого метода состоит в том, что тщательное рассмотрение отдельных компонентов задачи, сопровождаемое подчеркиванием положительных сторон и устранением отрицательных, может помочь человеку найти новые решения. То, что попало в категорию «интересно», несомненно, еще раз привлечет внимание человека и в результате приведет к рассмотрению новых альтернатив. По сути, такой метод также представляет собой план поиска информации, необходимой для решения, и, как все подобные стратегии, ведет к изучению сетей знаний [3].

В креативном решении проблем важны оба вида мышления. Сначала необходимо проанализировать проблему, затем выработать возможные решения, после чего выбрать и применить лучшее решение, и, наконец, оценить эффективность принятого решения. Таким образом, происходит чередование двух видов мышления, которые в действительности взаимосвязаны и взаимозависимы.

Процесс мышления обретает видимое воплощение благодаря графической организации материала: модели, таблицы, диаграммы, кластеры и т. д. Ход мыслей, взаимосвязь между идеями, стратегии размышлений становятся очевиднее, нагляднее и понятнее, когда они принимают форму графического изображения.

Более того, использование графической организации материала возможно на всех этапах учения: как способ подготовки исследования, как способ направить его в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Кластеры представляют собой графическую организацию материала, позволяющую четко увидеть взаимосвязи частей и целого, систематизировать новые знания с ранее приобретенными. Кроме того, кластеры, как и другие виды наглядности, являются удобным инструментарием для изложения студентами новых знаний своими словами, то есть кластеры, составленные на втором этапе, могут быть дополнены и активно использованы на этапе рефлексии. Наглядность помогает лучше и прочнее усвоить знания.

В креативном процессе должно сохраняться сочетание и чередование креативного и критического мышления. В действительности, было доказано,

что эффективность падает, в том случае, когда какие-либо из этих навыков не используются в процессе решения проблемы.

Креативное мышление является более свободным, открытым и менее структурированным, упорядоченным и предсказуемым, чем критическое мышление. Креативное мышление предполагает долю риска, и поэтому существует вероятность ошибки или отсутствие какого-либо решения.

Применение технологии развития критического мышления в процессе обучения в университете способствует:

- более активному участию студентов в процессе обучения;
- развитию их независимости и креативности;
- повышению познавательной мотивации;
- более быстрому и легкому пониманию содержания;
- учению через понимание, а не механическому заучиванию;
- повышению интереса;
- долговременности интереса.

Одним из преимуществ является развитие самостоятельности студентов, которые несут ответственность за свое учение, не полагаясь на преподавателя.

Студента, обладающего критическим мышлением, отличают следующие качества: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправить свои ошибки, поиск компромиссных решений.

Мы убедились в том, что технология развития критического мышления способствует реализации креативного процесса по ряду причин: во-первых, групповая работа способствует созданию положительного фона обучения, атмосферы здорового соперничества. Более того, регулярная ротация состава групп создает ощущение новизны, перемен. Работая в группе, студенты обмениваются идеями, взглядами, знаниями. Во-вторых, креативность является неотъемлемой частью всего процесса обучения. Внедрение технологии развития критического мышления в образовательный процесс университета положительно сказывается на отношении студентов к изучаемым предметам. Хотелось бы отметить осознание студентами важности креативного процесса, стремление улучшить свои результаты и перенести приемы технологии развития критического и креативного мышления в другие области их деятельности.

Список литературы

1. **Кирьякова, А.В.** *Аксиология и инноватика университетского образования [Текст] : монография / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая. - М. : Дом педагогики, 2010. - 204 с.*
2. **Amy M. Azzam.** *Teaching for the 21st Century Pages 22-26 Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson September 2009 | Volume 67| Number 1*
3. **Халперн Д.** *Психология критического мышления. — СПб.: Пупер, 2000. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00122-5*
4. **Jeffrey, Bob and Craft, Anna** (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. Educational Studies, 30(1), pp. 77–87.*

5. **Marrapodi, J.** *Critical thinking and Creativity an Overview and Comparison of Theories. Critical Thinking and Adult Education, 2003. – 25 p.*
6. **Paul, R., Elder, L.** *The Thinker's Guide to the Nature and Functions of Critical and Creative Thinking/Critical and Creative Thinking Guide, 2008. -52 p.*

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИИ

Никулина Н.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года «Стратегия 2020» одной из приоритетных задач является обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений. В материалах Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации» подчеркивается необходимость подготовки студентов профессиональной школы с развитыми способностями к творческому преобразованию действительности и высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Компетенции выступают в качестве инструментальных средств достижения современных целей образования.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, указанными в Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технология» студент должен обладать универсальными и профессиональными компетенциями. Универсальные компетенции включают в себя: общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции. Профессиональные компетенции включают надпредметные и предметно-специализированные компетенции.

Технологические компетенции рассматриваем как компонент предметно-специализированных компетенций. Являясь важным составным компонентом профессиональной компетентности будущего бакалавра технологии технологические компетенции, отражают его способность и готовность применять совокупность обобщенных знаний и умений по дисциплинам модуля «Основы производства» в процессе профессиональной деятельности, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как техническое мышление, активность, самостоятельность.

Анализ теоретико-методологических подходов к формированию технологических компетенций будущих бакалавров технологии, а также особенностей их проявления в условиях изучения дисциплин модуля «Основы производства» выявил необходимость проектирования модели формирования технологических компетенций у будущих бакалавров технологии. Реализация такой модели с учетом соблюдения дидактических условий позволит обеспечить целостность педагогического воздействия на личность будущего бакалавра технологии, развитие его профессионально важных личностных качеств.

Исследуя формирование технологических компетенций будущих бакалавров технологии, опирались на структуру образовательного процесса, включаю-

шую в качестве основных компонентов цель, содержание, формы, методы и средства обучения.

Целью формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии при изучении дисциплин модуля «Основы производства» является создание условий формирования личности компетентного педагога, способного эффективно осуществлять процесс обучения технологии в школе, профессионально мобильного, готового к постоянному профессиональному росту.

Модель формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии включает совокупность следующих компонентов: стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает осуществление преподавателем мер по стимулированию у студентов интереса, потребности в решении творческих задач технико-технологического содержания, а также развитие устойчивой познавательной мотивации к изучению дисциплин модуля «Основы производства».

Содержательный компонент включает усвоение целостной и систематизированной совокупности обобщенных знаний и умений в области материаловедения, металлургического, машиностроительного, механообрабатывающего производства, охраны труда в учебных мастерских, а также развитие технического мышления, способностей в процессе технологической деятельности, креативности, самостоятельности, активности.

Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством выбора оптимальных методов, средств и форм обучения по каждой дисциплине модуля «Основы производства» с учетом индивидуальных особенностей студентов. При выборе форм обучения ориентированы на такие, которые дают возможность, с одной стороны, организовать многоплановую, разнообразную, продуктивную учебно-познавательную деятельность студента, позволяющую в полной мере задействовать его потенциальные возможности и способности, с другой стороны, учитывать субъектный опыт студента, его индивидуальные личностные качества, строить субъект-субъектные отношения в учебном процессе так, чтобы студент и преподаватель находились в роли равноправных партнеров.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременное осуществление контроля за ходом решения поставленных задач обучения со стороны преподавателя и самоконтроля, самооценки и самоанализа учебной деятельности студентом, уровня собственного развития, личностных способностей и возможностей при изучении дисциплин модуля «Основы производства».

Контроль осуществляется посредством реализации системы педагогического контроля качества технологической подготовки будущих бакалавров технологии, разработанной автором [2; 3; 4, с. 13-15].

Контроль и самоконтроль обеспечивает функционирование обратной связи в образовательном процессе получение преподавателем информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач обучения, о

типичных недостатках. Обратная связь вызывает необходимость корректирования, регулирования учебного процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для каждой дисциплины модуля «Основы производства».

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку преподавателем и самооценку студентами достигнутых в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» результатов, установление соответствия их поставленным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач, учитывающих необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях, а также корректировка деятельности и развитие способности студентов к саморегуляции.

Особенность разработанной модели состоит в системности и интеграции рассмотренных компонентов, что обуславливает комплексную направленность образовательного процесса на формирование технологических компетенций будущих бакалавров технологии.

Установлено, что успешной реализации модели формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии способствуют следующие дидактические условия:

1) проектирование структуры и содержания технологических компетенций осуществляется с учетом требований ФГОС ВПО третьего поколения, на основе содержания дисциплин модуля «Основы производства», основных тенденций развития современных научно-технических знаний, специфики профессионально-педагогической деятельности.

2) формирование технологических компетенций в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» опирается на разработанный учебно-методический комплекс, активно используемый в образовательном процессе;

3) формы, методы и средства обучения подбираются с учетом направленности на саморазвитие студента [1].

Предполагаем, что формирование технологических компетенций в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» происходит на основе таксономии познавательной деятельности Б.С. Блума. В связи с этим определены структура и содержание технологических компетенций будущих бакалавров технологии (таблица 1) [5].

Таблица 1 – Структура и содержание технологических компетенций будущих бакалавров технологии

Структура	Содержание технологических компетенций
1	2
Знание (запоминание и воспроизведение)	Знания терминологии по дисциплинам модуля «Основы производства» Знания строения и свойств металлов, сплавов, неметаллических материалов

Продолжение таблицы 1

1	2
<p><i>Знание</i> (запоминание и воспроизведение)</p>	<p>Знания общей характеристики, области применения железоуглеродистых, цветных сплавов и неметаллических материалов Знания роли техники и технологии в развитии цивилизации, социальные и экологические последствия становления промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта Знания основных технологий природоиспользования, переработки природных ресурсов и обработки металлических и неметаллических материалов Знания технологий производства современных конструкционных материалов Знания правил техники безопасности и производственной санитарии, правил пожарной безопасности на производстве и в школе Знания прогрессивных методов механической обработки конструкционных материалов Знания кинематики, устройства и назначения металлорежущего оборудования Знания конструкции, геометрии металлорежущего инструмента Знания основ стандартизации</p>
<p><i>Понимание</i> (понимание значения изученного материала)</p>	<p>Понимание принципа подбора марок конструкционных материалов в зависимости от области их применения Понимание общеизвестных способов использования природных ресурсов (способов добычи полезных ископаемых, строительных материалов) Понимание основных способов переработки природных ресурсов (крекинг нефти, синтез пластмасс, флотации руд, выплавка чугуна, стали и цветных металлов и сплавов на их основе) Понимание физико-механических и химических основ обработки различных видов конструкционных материалов (обработка металлов давлением, сварка и пайка металлов, литьё, термическая обработка металлов и сплавов) Понимание основных правил техники безопасности в нестандартных аварийных ситуациях Понимание сущности и назначения основных методов обработки металлов и сплавов резанием Понимание о способах заточки режущего инструмента Понимание принципов наладки металлорежущих станков Понимание правил выбора отклонений и допусков формы</p>

Продолжение таблицы 1

1	2
	<p>и расположения, шероховатости поверхности Понимание правил выбора оптимальных допусков и посадок для конкретных соединений, подшипников качения</p>
<p><i>Применение</i> (использование изученного учебного материала в конкретных условиях)</p>	<p>Умение выдвигать и формулировать проблему, выстраивать и воспринимать цепь суждений, мысленно моделировать варианты решений технических и технологических задач Умение ориентировать себя на поставленной цели Умение использовать теоретический материал при решении конкретной практической работы, а также в новой практической ситуации Умение обдумывать ход выполнения практической работы, планировать временной режим Умение использовать программное обеспечение при разработке графической документации Умение владеть основами организации производства Умение осуществлять эксплуатацию и обслуживание учебного технологического оборудования с учетом безопасных условий при соблюдении требований охраны труда Умение осуществлять метрологический контроль процесса и результата технологической деятельности</p>
<p><i>Анализ</i> (расчленение учебного материала на составляющие, выявление взаимосвязей между ними)</p>	<p>Анализ перспективных направлений развития науки, техники и технологий XXI века Нахождение рациональных способов и альтернативных приемов решения технико-технологических задач Нахождение источников информации, то есть специальной и справочной литературы, самостоятельное их изучение и применение при выполнении практических работ Анализ конструкции изделия, взаимодействия его составных частей, назначения в процессе разработки этапов механической обработки и изготовления на станке Анализ и составление нормативных документов по охране труда и технике безопасности в учебных кабинетах и мастерских</p>
<p><i>Синтез</i> (комбинирование элементов и соединение их в единое целое)</p>	<p>Обобщение результатов выполненных практических работ и изученного теоретического материала Установление связи с изучаемыми дисциплинами модуля «Основы производства» и будущей профессиональной деятельностью бакалавра</p>

Окончание таблицы 1

1	2
<p><i>Оценивание</i> (оценивание значения продукта деятельности)</p>	<p>Выработка основных критериев самопроверки практических работ, опираясь на справочную литературу и нормативные документы в полном соответствии с техническими требованиями к качеству изготавливаемого изделия (соблюдение допусков на размеры, зазоры, соосность, биение, шероховатость поверхности, плоскостность) Осуществление самоконтроля за выполнением трудовых операций при изготовлении изделия на станке, а также при решении технико-технологических задач по схеме обобщенного алгоритма проверки Выявление и устранение в практических работах ошибок и неточностей</p>

Разработанный учебно-методический комплекс дисциплин модуля «Основы производства» включает нормативный, учебно-методический и контролирующий компоненты (рисунок 1).

Нормативный компонент комплекса включает в себя:

1) ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технология».

2) Учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиль «Технология».

3) Рабочую программу учебных дисциплин модуля «Основы производства»;

4) График прохождения учебных дисциплин модуля «Основы производства».

Учебно-методический компонент комплекса содержит два основных содержательных блока: структурно-функциональный, технологический. В каждом блоке выделены учебно-методическая документация, методы, формы средства обучения.

Учебно-методическая документация содержит курс лекций, разработанный в программе MicrosoftOfficePowerPoint, лабораторный практикум, вопросы и задания для проведения тестового контроля, методические указания к выполнению лабораторно-практических и контрольных работ.

Контролирующий компонент учебно-методического комплекса направлен на проверку усвоения обучающимися теоретического и практического материала и включает в себя тестовый контроль по каждому разделу дисциплины модуля, итоговый контроль по всей учебной дисциплине модуля, а также защиту расчетно-графических работ.

Таким образом, структура каждого из компонентов учебно-методического комплекса дисциплин модуля «Основы производства» отражает особенности формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии.

Учебно-методический комплекс дисциплин модуля «Основы производства»



Список литературы

1. **Никулина, Н.В.** Модель формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии / Н.В. Никулина // XIV внутривузовская науч.-практ. конф. Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (12 апреля 2012 года) : материалы в 3ч. – Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического института, 2012. – Ч.2. Педагогические и психологические науки. – С. 82-83.
2. **Никулина, Н.В.** Система педагогического контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей: структура и содержание / Н.В. Никулина, В.И. Земцова // Профессиональное образование. Столица. Новые педагогические исследования. – 2007. – № 5. – М. : ИСОМ. – С. 146-151.
3. **Никулина, Н.В.** Опыт-экспериментальная проверка системы контроля качества технологической подготовки студентов педагогических специальностей / Н.В. Никулина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 3 (51). – С. 48-54.
4. **Никулина, Н.В.** Педагогический контроль качества технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2008. – 25 с.
5. **Никулина, Н.В.** Роль содержания дисциплины «Основы производства» в формировании технологических компетенций у студентов по специальности «Технология и предпринимательство» / Н.В. Никулина // Итоговая науч.-практ. конф. преподавателей и студентов Орского гуманитарно-технологического института : материалы. Ч.1. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2009. – С. 140-143.

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ольховая Т.А.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

Проблема становления субъектности личности, несмотря на очевидно фундаментальный характер, имеет не менее явные прикладные аспекты. Одним из них является необходимость создания условий для обретения субъектности студентами как предпосылки успешности их образовательной и предстоящей профессиональной деятельности.

Субъектность как педагогический феномен представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и жизнотворчества студента, независимо от направления выбранной профессиональной специализации.

Субъектно-ориентированные технологии профессионального образования базируются на необходимости придания содержанию образования личностно-ценностного смысла. Принятый личностью студента смысл задает ориентиры его образовательной и предстоящей профессиональной деятельности, определяет принятие им конструктивных решений, как лично, так и социально значимых.

Эта идея исходит от обоснования нового содержания образования, как базы для включения аксиологических структур сознания, реализующих феномен «быть личностью» в акте самоорганизации (А.В. Кирьякова). Для этого сознание должно оперировать не столько заученными знаниями, сколько поиском источников их смысла, соотношением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей, то есть реализовывать ценностно-смысловую самоорганизацию как основу образовательной и профессиональной деятельности.

Теоретический анализ источников по проблемам университетского образования позволяет утверждать, что современный университет – пространство, в котором создаются условия для выживания человека в современном непредсказуемом мире. Подготовить человека к жизни в нем, спровоцировать неопределенность в умах и бытии студентов и обучить их плодотворно жить с ней – такова миссия университетского образования (Б.Барнетт).

Образование – это квинтэссенция мира, освоенного личностью, единственная форма развития (В.В. Давыдов), категория бытия. Такая трактовка данного понятия позволяет преодолеть чисто инструментальный, прагматический подход к использованию знания и понимать образование личности как развитие индивидуального, уникального субъекта творческой деятельности.

Рассматривая образовательное пространство университета как фактор становления субъектности студентов, необходимо обозначить следующие его (пространства) характеристики:

- целостность;
- компонентный состав, включающий как индивидуальных, так и коллективных субъектов, их взаимосвязь, структурированность;
- открытость пространства;
- преднамеренность создания образовательного пространства и способность его к изменению;
- наличие возможностей, превосходящих потребности субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора;
- педагогическая целесообразность организации пространства; благодаря его гибкости сохраняются зоны неупорядоченности, в которых рождаются новые ценности, формы методы, содержание [2].

Рассматривая субъектно-ориентированные технологии профессионального образования необходимо сопоставить понятия «образовательное пространство университета» и «образовательное пространство личности студента». Под последним мы понимаем часть образовательной среды университета, актуализированной студентом, как определенный результат освоения мира, как степень познания и присвоения им его возможностей на основе субъектного опыта. В процессе образования личность не может освоить все культурное и научное пространство современного мира, следовательно, образовательное пространство личности представляет собой часть культурного и научного пространства, в котором происходит формирование целей, проектирование моделей будущей жизни, поиск и обретение смыслов, благодаря «встрече образующего и образуемого». Образовательное пространство университета превращается в предмет и ресурс совместной деятельности преподавателя и студента. Преподаватель как «значимый Другой» помогает студенту осознать особенности и противоречия современного мира, овладеть способами жизни в нем, управлять пространством и временем собственной жизни. Наиболее эффективной технологией достижения этой цели является, по нашему мнению, моделирование субъектно-ориентированных образовательных ситуаций.

Субъектно-ориентированные ситуации – это специально-конструируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса), актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся.

Рассматривая вопрос проектирования субъектно-ориентированных образовательных технологий, считаем важным обозначить соотношение понятий «жизненная ситуация» и «образовательная ситуация». Определяя данные понятия, столкнулись с необходимостью обращения к проблеме человека: приобретает ли ситуация развивающее, преобразующее содержание, зависит от того, как человек воспринимает и оценивает эту ситуацию и как поведет себя в ней. Ситуация – это всегда пространственно-временная

характеристика бытия субъекта. Образовательная ситуация не возникает случайно, а создается целенаправленно. Образовательная ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит студента в новые условия, трансформирующие привычный ход его образовательной деятельности; востребует от него новую модель поведения, характеризующуюся актуализированной субъектной позицией студента, его ценностной ориентацией на поиск ценностей и смыслов приобретаемых знаний. Все это предполагает рефлексивную, ценностно-смысловую анализ сложившейся ситуации, определение собственной позиции взаимодействия с данной ситуацией. Целью образовательной ситуации является обеспечение создания студентами личного образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности. Цикл образовательной ситуации включает в себя следующие основные технологические элементы: мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, презентацию образовательных продуктов, рефлексивную результатов.

Основными признаками, характеризующими субъектно-ориентированные ситуации в образовательном процессе университета, являются: естественность возникновения; отсутствие принуждения к участию в них; наличие психолого-педагогических условий, побуждающих к субъектной деятельности. Средством включения студентов в соответствующие ситуации являются различные виды работ и учебных заданий. Субъектно-ориентированные ситуации призваны запускать механизмы становления субъектности студентов. Мы предполагаем, что данные ситуации одновременно выполняют и субъектно-развивающую, и экспериментально-диагностическую функции.

Субъектно-ориентированные ситуации естественным образом вписываются в педагогическую действительность и в своей совокупности составляют технологизированное обучающее пространство, ориентированное на развитие субъектности как личностного образования. Задача технологизации педагогической деятельности преподавателя университета сложна сама по себе и многократно усложняется, если речь идет о развитии субъектных функций студента. Педагогическая реальность всегда гораздо сложнее педагогической теории и находится в постоянном движении. Поэтому адекватное теоретическое моделирование педагогических явлений практически невозможно. В данной работе предпринята попытка лишь кратко и по возможности схематично описать содержание субъектно-ориентированных ситуаций.

В исследовательских целях условно разделили субъектно-ориентированные ситуации на несколько групп:

- **проблемные ситуации** (приобретение опыта работы на основе неоднозначной информации в разных видах деятельности и различных системах отношений);
- **рефлексивные ситуации** (осознание своего «Я», своего опыта, оценка собственных действий и действий других студентов и преподавателя. Рождение нового (собственно личного) знания, становление субъектного опыта);

- **креативные ситуации** (создание условий «неопределенности» как предпосылки выхода на субъектно-креативный уровень решения проблемы);

- **коммуникативные ситуации** (обретение ценностных ориентаций, создание переживаний, настроения, эмоционального фона, адекватных характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса. Возможность создания референтного круга «значимых Других»);

- **ситуации свободного выбора** (запуск механизма соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности студента. Создание условий необходимости принятия личностно-значимых решений, актуализирующих становление субъектности студента);

- **ситуации самоорганизации** (оптимальное использование потенциала субъектности, то есть максимальное использование собственных возможностей студентом, ценностно-смысловое управление собственной деятельностью, преодоление внешних обстоятельств).

Данным ситуациям присущ ряд характерных особенностей:

- субъектно-ориентированные ситуации содержат в себе несколько конкретных путей их реализации, что создаёт точки бифуркации, «точки роста», как возможные направления деятельности студента по самосозиданию;

- ситуации допускают разный уровень субъектной включённости, обеспечивая тем самым автономность личности и невмешательство в её внутреннее пространство;

- ситуации предполагают приобретение студентами субъектного опыта и навыков саморегуляции;

- ситуации направлены на «запуск» механизмов ценностной ориентации и самоорганизации, потенциально представленных в личностной системе студента.

Во взаимодействии студента с образовательной ситуацией необходимо обозначить следующие важнейшие аспекты:

- степень адекватности восприятия студентом ситуации;

- осознание себя в этой ситуации, нахождение или наделение ситуации смыслом;

- определение целей и ценностей, проявляемое в переживании «что мне надо»;

- готовность их достигнуть, мотивация, переживаемая как «хочу»;

- сопоставление вышеперечисленных позиций с собственным субъектным потенциалом, проявляемое в осознании «могу».

В каждой конкретной ситуации эти аспекты могут быть представлены по-разному и во многом определяются следующими условиями:

- индивидуальными характеристиками студента, такими, как уровень его образовательной компетентности, личностного развития и субъектной зрелости; степень мобильности; самосознание;

- объективным течением обстоятельств ситуации;

- особенностями ценностного самоопределения личности студента.

В зависимости от уровня восприятия ситуации и готовности действовать студент использует разные варианты поведения, которые условно можно разделить на две основные группы:

- **обретение субъектности** – студент ведет себя адекватно, успешно взаимодействует с ситуацией, реализует свой субъектный потенциал, удовлетворяет свои актуализированные образовательные потребности, восходит к ценностям личностного и профессионального роста;

утрата субъектности – студент демонстрирует неадекватное поведение: проявляет бессмысленную, безрезультатную активность, суетливость или, наоборот, необоснованно бездействует. В этой ситуации, как правило, цели субъектом не достигаются, потребности не реализуются. Следствием этого, особенно в случае повторения, является отсутствие способности к саморегуляции и самоорганизации своего поведения – вину за проблемы, неудачи в своей жизни студент, как правило, возлагает на внешний мир, а не ищет причин в себе.

И так, субъектно-ориентированные технологии профессионального образования обеспечивают личностно-профессиональное становление будущего специалиста, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом. Данные технологии создают условия для реализации сущностных потребностей личности в познании и понимании мира и себя, самореализации, самосозидании, рефлексии, способствуют определению смысложизненных ценностных ориентаций.

Список литературы

1. **Барнетт, Р.** *Осмысление университета. Образование в современной культуре* / Р. Барнетт // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : Протилеи, 2001. – 128 с.
2. **Данюшенков, В.С.** *Современные представления о социальном пространстве* / В.С. Данюшенков, Н.В. Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28-33.
3. **Кирьякова, А.В.** *Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике* / А.В. Кирьякова – М. : Дом педагогики, 2008. – 578 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАРКЕР-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Осиянова А.В.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Лингвокоммуникативная культура не развивается у носителя языка сама по себе, то есть в процессе социализации. Напротив, она всегда является предметом специального формирования в процессе обучения, что подчеркивает необходимость ее исследования как педагогической проблемы. Выявляя возможности формирования лингвокоммуникативной культуры студента, исследователи называют ряд средств и условий, экспериментально проверенных в образовательной практике: текстовая деятельность на иностранном языке, вербальные образовательные ситуации, отбор педагогически значимого содержания обучения, актуализация рефлексивной деятельности студентов (К.Ш. Бикмурзин, В.Л. Темкина, Е.Ю. Тучкова).

Условием формирования лингвокоммуникативной культуры, по мнению В.Л. Темкиной, можно считать целенаправленное воспитание оценочного отношения к высказыванию, что включает в себя осознание говорящим целевой установки коммуникации, учет ситуации и условий общения, места, адресата, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника. Формирование лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе базируется на «усложнении вербальной деятельности, ее структурных компонентов; на отношении преподавателя к студенту как к субъекту вербальной деятельности; на форсировании субъектно-субъектных отношений в процессе их совместной деятельности» [1, с. 99]. В данном контексте особое значение придается деятельностному, человекотворческому характеру формирования лингвокоммуникативной культуры, которая, обеспечивая включенность субъектов образовательного процесса в значимую для них деятельность, позволяет раскрыть неизвестные ранее их уникальные способности, вызывает потребность в саморазвитии и самореализации, прививает желание самосовершенствоваться. Вместе с тем возможности целостной субъектно-ориентированной педагогической технологии, предполагающей развитие у студента привычки к систематической работе над собой, творческого отношения к собственной личности, его нравственных предпосылок и смысложизненных ориентаций (В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов) применительно к формированию лингвокоммуникативной культуры изучены еще недостаточно.

Сущностные характеристики и специфика функционирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза обуславливает наш интерес к субъектно-ориентированной маркер-технологии, которая предусматривает переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям. Целью данной педагогической технологии является создание комплекса условий для формирования лингвокоммуникативной

культуры, способной обеспечить познание, общение и проявление субъектной позиции личности студента. Выявление условий, при которых педагогические возможности маркер-технологии превращаются в действительность, позволит, как мы полагаем, решить проблему формирования лингвокоммуникативной культуры.

Толковый словарь русского языка определяет возможность как «средство, условие, необходимое для осуществления чего-нибудь; возможное обстоятельство». Соответственно, применительно к нашему исследованию «возможности» понимаются как условия, средства, благоприятные обстоятельства, которые могут быть использованы для достижения поставленной цели.

Активное начало студента, становление его субъектом своего собственного развития и познания – одно из главных благоприятных условий, создаваемых маркер-технологией для формирования лингвокоммуникативной культуры студента. Данная технология проектирует механизм управления (с переходом на самоуправление) процессом формирования лингвокоммуникативной культуры студента посредством познавательной инструментальной совокупности действий преподавателя и студента, ориентированных на развитие субъектных качеств личности. Инструментальную основу технологии составляет система аксиологических маркеров, обуславливающих осуществление продуктивной вербальной деятельности и развития ценностных ориентаций по намеченному плану.

Термин «маркер (маркёр)» широко используется в настоящее время лингвистикой, психологией, микробиологией, техническими и другими науками. В лингвистике под маркером понимают сигнал, который указывает (то есть маркирует) функцию или свойство; маркеры обычно обозначают наличие или отсутствие отличительных особенностей. Словарь иностранных слов Н.Г. Комлева, указывая на французское происхождение слова «маркёр» (фр. *marqueur*, от *marquer* - замечать), определяет одно из его значений, актуальное для данного исследования, как «носитель какого-либо признака». Толковый переводческий словарь, в свою очередь, называет целый ряд значений: показатель чего либо; указатель на что-либо; сигнальный знак; ориентировочный знак. В технической сфере маркер ассоциируется с управляющим устройством. «Маркёр» в толковом словаре Ефремовой объясняется как *тот, кто маркирует что-либо (товар, изделия и т.п.)* или *то, чем маркируется что-либо*, устройство, с помощью которого делают пометки на чём-либо, помечают, выделяют что-либо. Действия, производимые с помощью маркера, соответственно толкуются глаголами со значениями: отмечать, обозначать; делать отметку; помечать, записывать; свидетельствовать, выражать, доказывать, указывать на...; замечать; ознаменовывать; обрисовывать, выделять; подчёркивать; проявлять.

В настоящем исследовании маркер понимается как признак субъектно-ориентированной технологии, представляющий собой сигнальный или ориентировочный знак, с помощью которого обеспечивается управление процессом формирования лингвокоммуникативной культуры со стороны

преподавателя и самоуправление – со стороны студента. Маркеры выступают необходимым условием организации процесса формирования лингвокоммуникативной культуры в самоуправляемом режиме. Речь идет о «рефлексивном управлении» (Ю.Н. Кулюткин, Е.Н. Шиянов), которое характерно для различных видов деятельности связанных с межличностными отношениями. Оно определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир. Преподаватель в таком случае «управляет» процессами самоуправления студента, а целью совместной деятельности преподавателя и студента становится развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности.

В качестве аксиологических маркеров, составляющих инструментальную основу формирования лингвокоммуникативной культуры, выступают маркеры: цель, мотив, знания, опыт. Они представляют собой «точки опоры», которые в разных сочетаниях призваны обеспечить успешную коммуникацию. Все маркеры носят ценностный характер, поскольку обеспечивают ориентацию и обрисовывают механизм повышения качества вербальной деятельности и личностного развития студента. Они помогают быстро и правильно ориентироваться в ситуации лингвокоммуникации, корректно планировать вербальное поведение, опираясь на знание и опыт, учитывая реакцию собеседника.

Основываясь на предметном содержании изучаемых дисциплин, маркер-технология формирования лингвокоммуникативной культуры, с одной стороны нацеливает на достижение необходимого уровня качества образования, с другой, обеспечивает каждому студенту возможность работы по индивидуальной программе, учитывает в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и другие личностные качества.

Сказанное выше убеждает, что маркер-технология обладает следующими педагогическими возможностями для формирования лингвокоммуникативной культуры студента:

- *на дидактическом уровне* – способствует более прочному усвоению предметных знаний, учит самостоятельно управлять своей учебно-познавательной деятельностью, обеспечивает овладение различными способами вербальной деятельности, способствует интеграции содержательных аспектов лингвокоммуникативной культуры с предметным содержанием изучаемых дисциплин;

- *на развивающем уровне* – обеспечивает развитие ориентировочных, аналитических, речевых, информационно-технологических и рефлексивных умений лингвокоммуникативной культуры;

- *на личностном уровне* – обеспечивает включение студента в проблемные ситуации, способствующие развитию его субъектных качеств (активности, самостоятельности, познавательного интереса, креативности).

Таким образом, маркер-технология способствует прочному усвоению предметных знаний, учит самостоятельно управлять учебно-познавательной

деятельностью, обеспечивает развитие лингвокоммуникативных умений и субъектных качеств личности.

Список литературы

1. Осиянова, А.В. Лингвокоммуникативная культура студента: технология формирования: монография / А.В. Осиянова, Темкина В.Л. Лар: LambertAcademicPublishing, 2012. – 235 с.- ISBN 978-3-8465-4500-3.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК ФАКТОР АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Погадаева Ю.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Формирование субъектной позиции студента университета как закономерный процесс внутренних изменений его ценностно-деятельностных отношений к образованию является сложным, длительным, противоречивым, нелинейным процессом. В содержательных направлениях данного процесса могут быть выделены этапы, последовательности, периоды, связанные с качественными преобразованиями субъектной позиции. Развитие ценностного отношения к образованию находится в границах ценностной значимости – незначимости образования в системе ценностных отношений личности. Показатели проявления субъектной позиции лежат в границах активности-реактивности (как реагирования на имеющиеся условия) - пассивности и связаны с качеством организации студентом самостоятельной деятельности: определением ее смысла и целей, осознанным выбором и самостоятельной реализацией способов и средств достижения цели, анализом и оценкой получаемых результатов [1].

Субъектная проблематика занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке – педагогике, психологии, акмеологии, являясь приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностного, жизненного и профессионального становления и самоосуществления специалиста.

На основе анализа работ К.А. Абульхановой-Славской, Г.С. Батищева, А.В. Брушлинского, Э.В. Ильенкова, В.А. Лекторского можно заключить, что субъект как философская категория раскрывает определенное качество активности человека, его способность к самоопределению и саморазвитию, способность достраивать субстанцию, созидать, развивать и реализовывать ее новые возможности. При этом, согласно А.В. Брушлинскому, стать субъектом раз и навсегда невозможно, человеку приходится порождать себя в этом качестве в каждом своем действии. Принципиальное значение приобретают выдвинутые А.В. Брушлинским положения: человек не рождается субъектом, а становится им в процессе своей жизнедеятельности; субъект – всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство и высший уровень всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных; существуют три уровня активности субъекта: теория, эксперимент и практика, а его важнейшая характеристика – способность к саморегуляции [2].

Развитие субъектной позиции студента предполагает расширение спектра его ценностного отношения к собственной образовательной деятельности. Деятельность студента в образовательном процессе (образовательная деятельность) – представляет процесс решения системы чередующихся и

возникающих в образовательном процессе задач, который направлен на осмысление феномена образования во всем многообразии его сторон; на оформление личностно-ценностного к нему отношения; на проектирование и реализацию разнообразных способов решения образовательных задач. Своеобразие образовательной деятельности, в которой происходит развитие субъектной позиции студента, определяется ее предметом, в качестве которого выступает феномен образования как: ценность, цель, результат, процесс, ситуации взаимодействия, система.

Образовательный процесс, ориентированный на развитие субъектной позиции студента, предполагает:

- аксиологизацию университетского образования, использование гуманитарных возможностей пространства высшего профессионального образования;

- моделирование педагогических ситуаций достижения как изменения способов деятельности студента с репродуктивных на творческие, связанные с оценкой и решением проблем собственного личностного и профессионального роста;

- индивидуализацию содержания образования, за счет использования технологий открытого образования, включения студента в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута;

Субъектная позиция студента проявляется в процессе проектирования и реализации им индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой уникальный феномен, позволяющий студенту сочетать свободу образовательного выбора, основанного на личностных потребностях, мотивах и ценностях с необходимостью их реализации в ограниченной образовательными требованиями и условиями среде. Такое сочетание наполняет продвижение студента в образовательном маршруте характерными для образовательной деятельности внутренним и внешним содержанием и смыслом [3].

Необходимо отметить возможность вычленения следующих уровней индивидуальных образовательных маршрутов студентов:

- базовый уровень (характеризуется только достижением образовательных ориентиров, представленных в стандартах учебных специальностей);

- вариативный уровень (предполагает отражение взаимосвязи личностного и профессионального развития студента, но выбранные образовательные задачи не всегда содержат ценностно-смысловые характеристики);

- аксиологический уровень – ценностный круг познания, (является результатом ценностного самоопределения студента в проблемном поле личностно-профессионального развития, самостоятельного выбора внутренней планки требований к самоосуществлению).

Аксиологический уровень определения и реализации индивидуального образовательного маршрута представляет наибольший интерес, поскольку отражает сущность субъектности как свойства личности, характеризующего её

способность к самосозиданию и самосовершенствованию.

В качестве аксиологических показателей, позволяющих фиксировать и анализировать субъектную позицию студента в исследовании определены:

- осознанный выбор профессии,
- стремление к личностной и профессиональной самореализации,
- ценность собственной образовательной деятельности,
- отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности,
- субъектные связи между: студентами и преподавателями, между студентом и учебной группой,
- умение самостоятельно ставить цели, планирование, прогнозирование и самоорганизация собственной образовательной деятельности,
- умение осуществлять коррекцию своей жизнедеятельности в контексте стремления к самосозиданию и самосовершенствованию.

Определяя аксиологические основы развития субъектной позиции студента необходимо еще раз отметить, что задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Образовательное пространство университета – контекст жизнедеятельности студента, который, во-первых, определяет содержание индивидуальной образовательной программы студента, во-вторых, способствует его саморазвитию и самоорганизации; в-третьих, стимулирует построение временной жизненной перспективы и может как задать ресурсы развития субъектной позиции, так и стать их ограничителем. Субъектная позиция как педагогический феномен представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения [4].

Модернизация профессионального образования в России обуславливает необходимость смены ориентиров образования от формирования комплекса знаний, умений и навыков к формированию профессиональной компетентности выпускника вуза [5]. Это возможно в условиях индивидуализации образовательного процесса в высшей школе.

Одним из способов достижения поставленной цели является разработка и внедрение в практику высшего профессионального образования индивидуальных образовательных маршрутов студентов [6].

Список литературы

1. **Ольховая, Т.А.** Ценностно-синергетический подход к исследованию проблемы становления субъектности студентов университета/ Т.А.Ольховая// Вестник Оренбургского государственного университета, -2011.-№2.-С. 268-273.
2. **Брушлинский, А.В.** Психология субъекта / А.В.Брушлинский// Психологический журнал. – 2003.
3. **Гогоберидзе, А.Г.** Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования / А.Г. Гогоберидзе. – Автореф. дис. ... докт.пед.наук. – СПб., 2002.
4. **Кирьякова, А.В.** Аксиология образования/А.В.Кирьякова// Фундаментальные исследования в педагогике. Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008.

5. Дулинец, Т.Г., Осипова, С.И., Лях В.И., Заболотна И.П. Профильное обучение в развитии субъектной позиции учащихся /Т.Г. Дулинец, С.И. Осипова, В.И. Лях, И.П. Заболотная // Высшее образование сегодня. – 2012.- №7.- С. 48-51.

6. Богдан, Н.Н.,Дуплина О.А. Формирование карьерной компетентности студентов в ходе профессионального обучения / Н.Н. Богдан, О.А. Дуплина // Высшее образование сегодня. – 2013. - № 10. – С. 27-31.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕРВИСА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Приходько О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Процесс формирования кадров, имеющих способности подстраиваться под многочисленные изменения, происходящие в современном обществе, а также могущих взять на себя в недалеком будущем управление социально-экономическими процессами, становится приоритетной линией образовательной системы. Эта проблема особенно актуальна в современных условиях рыночной экономики. Действительно, на сегодняшних студентов ляжет определенная мера ответственности за решение тех проблем, которые могут возникнуть в свободном обществе цивилизованных конкурентных рыночных отношений. Поэтому вектор образовательного процесса, направленный на создание условий, необходимых для воспитания и обучения конкурентоспособной личности, является стратегической задачей вузовского образования.

«Высокий уровень конкурентоспособности - важнейшее требование обучающегося как будущего специалиста, который, по сути, определяет степень его профессиональной компетентности» - А.А. Кирсанов. Конкурентоспособность - социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром. Для формирования таких социально ориентированных качеств личности необходимы новые, инновационные по своей сущности условия. От специалиста требуется не только и не столько стандартизированный набор знаний, умений и навыков, сколько исключительная мобильность, активная жизненная позиция, способность к жизненному самоопределению, ценностное отношение к знаниям.

Сфера услуг, социально-культурный сервис - одно из самых перспективных направлений современной экономической деятельности. Данное направление предполагает подготовку специалистов в сфере общественной коммуникации. Потребность в работниках с такой квалификацией возрастает с развитием информационного коммуникативного общества, поэтому специалист по организации социально-культурного сервиса - профессия будущего. Данная специальность универсальна по широте знаний и возможностям их применений. С одной стороны, сфера услуг - это круг сервисных услуг, оказываемых населению, с другой - совокупность организаций и индивидуальных исполнителей, которые в рамках сервисной

деятельности оказывают материальные и социально-культурные услуги потребителям.

Экономическое развитие России, переход к новейшим технологиям в производственной сфере неизбежно влечет за собой улучшение сервиса при оказании услуг населению во всех отраслях экономики, и поэтому расширение сферы сервисных услуг для более полного удовлетворения потребностей людей будет только возрастать. В этой сфере постоянно требуются и будут требоваться высококлассные специалисты, способные обеспечить все время повышающийся уровень качества предлагаемых сервисных услуг. Именно поэтому бакалавры сервиса всегда будут востребованы на рынке труда, и потребность в таких узких специалистах с высшим образованием будет только возрастать. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 100100 «Сервис» утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 627 от 18 ноября 2009 г.

Бакалавр сервиса в основном готовится к таким видам деятельности как:

- сервисная;
- производственно-технологическая;
- организационно-управленческая;
- научно-исследовательская.

Для решения основных профессиональных задач, бакалавр должен владеть определенным стандартами набором общекультурных и профессиональных компетенций.

В.Лаврентьев, считает, что модель конкурентоспособности будущего специалиста состоит из трех базовых элементов:

1. объектов освоения в процессе подготовки;
2. требований к личным качествам будущего специалиста;
3. профессиональных качеств, включающих в себя определенные информационные роли, среди которых: разработка и пользование документацией, типичной для профессиональной деятельности, представление и передача информации, умение пользоваться соответствующими техническими средствами и др.

Большинство работодателей при выборе кандидата на рабочее место одним из условий его профессионализма считают умение владеть современными информационными технологиями. Т.о., важнейшей составляющей конкурентоспособности современного специалиста является его информационная компетентность. Информационные технологии необходимы специалисту по сервису в выполнении большого количества его профессиональных задач, таких как: предоставление услуги потребителю, в том числе с учетом социальной политики государства; внедрение и использование в профессиональной деятельности информационных систем с учетом процесса сервиса; мониторинг и контроль качества процесса сервиса и обслуживания; оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение деятельности предприятия сервиса; разработка элементов оптимизации сервисной деятельности; участие в исследованиях потребительского спроса; мониторинг потребностей.

Развитие информационной компетентности бакалавра по сервису должно основываться на изучении тех программных продуктов и методов, которые найдут применение в его профессии, а задачи, решаемые при обучении, должны опираться или имитировать его будущую профессиональную деятельность. В связи с тем, что область развития информационных технологий является прогрессирующей и развивающейся, то и информационная компетентность специалиста должна находиться в постоянном развитии. Уровень информационной компетентности будет повышаться в процессе его взаимодействия с новейшими информационными технологиями. Это значит, что знания, умения, навыки и ценности по работе с информацией постоянно наполняются, но их базовые составляющие должно заложить университетское образование. Университетское образование характеризуется сменой ведущих концепций, разрабатываются различные подходы к функционированию всей образовательной системы высшей школы. В докладе Ф.Майора - президента международной организации ЮНЕСКО - были озвучены современные тенденции университетского образования в свете инновационной парадигмы. В частности, некоторые из них:

- знания о мире приобретаются в деятельности, имитирующей будущую профессиональную;
- ориентация на решение конкретных проблем, стоящих перед человеком, обществом;
- постановка и формулирование своих собственных целей и выбор способов их достижения;
- формирование инновационной потребности – жить в условиях постоянных перемен;
- гибкость образовательных программ, постоянное обновление содержания университетского образования;
- Internet – способ продуцирования нового знания.

В качестве реализации подобной задачи, а также для формирования информационной компетентности будущих специалистов, могут выступать следующие условия обучения:

- обеспечение вариативности образовательных программ по информационно-компьютерным дисциплинам;
- реализация модели информационной подготовки, включающей в себя решение постепенно усложняющихся профессионально-ориентированных заданий для компьютерного практикума;
- освоение информационно-компьютерного блока дисциплин позволит решать профессиональные задачи;
- актуализация субъектной позиции студента.

Информационная компетентность бакалавра сервиса развивается в рамках дисциплины «Информатика», относящей к базовой части математического и естественнонаучного цикла и дисциплины «Компьютерная графика», относящейся к вариативной части профессионального цикла дисциплин. Содержание дисциплин включает в себя обучение методикам

работы с программами, относящимися к базовому и сервисному системному программному обеспечению, пакету прикладных программ MSOffice, основам алгоритмизации и программирования во встроенной интегрированной среде разработки приложений VBA, что позволит дополнить прикладные программы до нужных возможностей при решении профессиональных задач, работе в глобальной сети. Основам компьютерной графики студенты обучаются, осваивая Web-дизайн принципы работы в редакторе векторной графики CorelDraw. В результате студенты овладевают такими компетенциями, как: понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; приобретают навыки работы с компьютером как средством управления информацией; учатся работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; в будущем смогут внедрять информационные технологии в свою профессиональную деятельность и выполнять инновационные проекты в сфере сервиса.

Следовательно, развитие информационной компетентности будущего бакалавра сервиса в процессе обучения в ВУЗе есть важнейшее условие формирования его как будущего конкурентоспособного специалиста по сервису и оно успешно реализуется в рамках информационно-компьютерного блока дисциплин.

Список литературы

1. **Вирина И. В.** *Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук, Москва, 2007.*
2. **Приходько О.В.** *Влияние информационной компетентности на уровень конкурентоспособности молодого специалиста/ О.В.Приходько// Информационные технологии в образовании, науке и производстве: сб. тр. по материалам IV междунар. науч-практ. конф., 28 июня-2 июля 2010г, Серпухов/ под ред. Ю.А.Романенко, - 2010. – С 387-389.*
3. **Лаврентьев Г.В.** *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч.2.– Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232с.*

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ ВОСТОЧНОГО ОРЕНБУРЖЬЯ К ВНЕДРЕНИЮ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Романович С. В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ
г. Орск

Поиск инновационных путей работы в системе образования дело не новое. Каждая эпоха имеет свой социокультурный тип обучения – общую характеристику образования, вписанную в конкретный социальный и культурный контекст [1, с. 13]. На рубеже XX-XXI вв. передовые учителя и методисты искали пути и способы совершенствования преподавания истории. Традиционные методы: объяснение нового материала, изучение его дома по учебнику и проведение опроса на следующем уроке – подвергались в последние годы резкой критике, так как их репродуктивный характер не позволяет развивать необходимые для дальнейшей жизни компетенции. Внедрение в образование системно-деятельностного подхода требует от учителей пересмотра своей деятельности. Если раньше учитель истории был основным источником знаний на уроке, а ученик пассивно воспринимал уже готовую информацию, то сегодня очень важно организовать обучение таким образом, чтобы школьник сам научился добывать необходимые сведения из разнообразных источников (учебника, документов, иллюстративного материала, исторической карты, Интернета и пр.). Учитель превращается в менеджера – организатора процесса обучения. Его главная методическая цель – создание на уроке условий для реализации познавательных универсальных учебных действий.

В условиях внедрения ФГОС второго поколения особенно актуальным является выявление уровня готовности школьного учителя к реализации задач ФГОС второго поколения. В главе IV ФГОС ООО определены требования к кадровым условиям, которые включают в себя:

- 1) укомплектованность образовательного учреждения педагогическими, руководящими и иными работниками;
- 2) уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения;
- 3) непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения, реализующего образовательную программу основного общего образования [2, с. 41].

Для оказания помощи учителям в освоении положений ФГОС в Оренбургской области на высоком уровне организована работа по повышению квалификации учителей. Только в 2012 году различными видами курсовой подготовки было охвачено 16148 учителей и руководителей, что составило 77,5% от их общего числа, а 45,5% педагогов прошли обучение по вопросам внедрения ФГОС. [3, с. 8].

ФГОС ООО предполагает проведение обучения школьных учителей новым требованиям и подходам к преподаванию. В связи с этим на базе Орского

гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ были разработаны и проведены тематические курсы повышения квалификации: «ФГОС основного общего образования: проблемы и пути решения в условиях образовательного процесса (для учителей истории и обществознания)». За 2012 и 2013 годы по этой программе было обучено 59 учителей истории и обществознания Восточного Оренбуржья.

В процессе подготовки к тематическим курсам по повышению квалификации нами была разработана анкета для выявления (в рамках констатирующего эксперимента) уровня готовности школьных учителей к внедрению ФГОС. В частности, под готовностью к реализации ФГОС ООО второго поколения учителя истории понимают: личностное осмысления новых требований к учителю и ученику; овладение современными технологиями, позволяющими реализовать системно-деятельностный подход; осознание новых требований к структуре современного урока и методике его анализа и самоанализа. Большинство учителей отметили также необходимость знания основных нормативных документов ФГОС.

В целом уровень самообразования школьных учителей не высок, если учесть, что Федеральный государственный стандарт основного общего образования был опубликован в 2010 году только 60% опрошенных учителей были знакомы с этим нормативным документом к началу курсового обучения. Активно участвовавших в обсуждении вопросов, связанных с проблемами внедрения и реализации ФГОС ООО и того меньше – 50%. Несмотря на то, что реализация нового Федерального стандарта требует преемственности между начальной и средней школой, ровно половина учителей с результатами работы своих коллег не знакомы. В связи с этим необходимо рекомендовать учебным заведениям области провести научно-методические семинары по обсуждению нормативной базы ФГОС и организовать (кстати, очень распространенное в советской школе) взаимопосещение занятий учителями среднего звена уроков в начальной школе, где на протяжении трех лет уже ведется реализации ФГОС НОО с последующим обсуждением и определением путей преемственности в работе. Не менее важным, на наш взгляд, является популяризация новых стандартов в родительском сообществе. Так как по новому Закону «Об образовании РФ» родители являются активными участниками процесса обучения своих детей.

Сейчас в Оренбургской области 50 пилотных площадок по реализации ФГОС ООО, но по данным опроса только 35% учителей истории Восточного Оренбуржья активно участвуют в различных направлениях работы по внедрению и реализации ФГОС ООО. А в качестве пожеланий и предложений учителя просят показать уроки истории, соответствующие требованиям ФГОС. Эта работа действительно является самой эффективной, так как позволяет наглядно получить примеры организации учительского труда с учетом новых требований к уроку. Проведение мастер классов, видео-уроков с последующим их разбором, по нашему мнению, позволит решить сложившуюся проблему.

К реализации системно-деятельностного подхода готовы 65% учителей, но только 25% из них заявили о достаточной степени подготовленности к

выполнению задач ФГОС ООО. Подобное несоответствие, возможно, связано с отсутствием четкого представления в учительской среде о путях реализации нового стандарта. При анализе работы учителей истории было выявлено, что большинство не испытывают затруднений при отборе смысловой информации к уроку, что составило 70% от числа опрошенных учителей. Такое же количество преподавателей умеют подбирать материал в соответствии с целевыми установками урока. Для репродуктивного изложения данные навыки являются обязательными и вполне достаточными, но при организации творческой работы учащихся на уроке подбирать материал к уроку нужно с учетом проблемного или эвристического обучения. При отборе текстов развивающего и проблемного характера 40% учителей истории испытывают затруднения.

Сегодня уже с первого класса учащиеся активно вовлечены в научную и исследовательскую деятельность, но только 35% школьных учителей, работающие в среднем звене, готовы продолжить эту работу. 55% учителей истории и обществознания Восточного Оренбуржья не умеют организовывать проектную деятельность в рамках урока. Все это будет мешать реализовывать ФГОС ООО в 5-х классах. Обозначенные проблемы должны быть преодолены в течение ближайших двух лет путем проблемных курсов и самообразования.

Из положительных результатов анкетирования хочется отметить, что все учителя истории и обществознания владеют разнообразными формами индивидуальной, фронтальной и групповой работы на уроках. Подбирают и предлагают детям задания разных уровней сложности. Имеют сформированную компетенцию оценивания результатов труда школьников, готовы проводить развернутый анализ ошибок и организовывать работу по их ликвидации.

При переходе к ФГОС ООО второго поколения одним из важных показателей готовности является осознание самим учителем важности, целесообразности и эффективности грядущих перемен. Условия реализации Стандарта требуют от педагогов умения оценки и самооценки собственной работы, владения современными образовательными технологиями, активного использования информационных ресурсов, использования в своей деятельности методов педагогической диагностики. Все это предполагает готовность учителя к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Список литературы

- 1. Алфёрова, Л. В. Образование и общество. Актуальные проблемы психологии и педагогики / Л. В. Алфёрова, Е. А. Башмакова, А. М. Водянский, и др. – М: Министерство образования Московской области ГОУ Педагогическая академия, 2011. – 187 с.*
- 2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?>. – 17 декабря 2010 года*
- 3. «О результатах реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» за 2012 год» в Оренбургской области. – Режим доступа: www.orenburg-gov.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сизганова Е.Ю.
ОГТИ (филиал) ФГБОУ ВПО ОГУ, г. Орск

В качестве значимого средства оптимизации современного социально-педагогического образования выступает учебно-методический комплекс по педагогическим дисциплинам, позволяющий существенно повысить качество образования, актуализировать готовность студента к решению сложных и противоречивых социально-педагогических проблем взаимодействия учащихся, родителей, учителей. В основе проектирования учебно-методического комплекса лежит социально-педагогический подход, так как он определяет ориентиры образовательной политики как целенаправленной системы деятельности субъектов по претворению в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей в сфере образования, обеспечивая осмысление перспективных целей и моделей социального развития и технологий их реализации. Содержательная составляющая такого подхода характеризуется идеями, определяющими исходные положения по изучению и преобразованию объектов образования.

Подготовка студента к социально-педагогической деятельности обеспечивается использованием в ходе реализации учебно-методического комплекса определенного алгоритма, когда каждое действие регулируется конечной системой простых операций, ведущих к достижению цели обучения.

Алгоритм реализации учебно-методического комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов и обеспечивает освоение студентом технологий социально-педагогической деятельности.

Алгоритм строится на основе принципа пошаговой последовательности учебных действий, обеспечивает целенаправленность процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, определяет содержательное наполнение учебно-методического комплекса. Реализация алгоритма предусматривает ряд операций, строгое выполнение которых должно дать гарантированный результат.

Первый шаг «цель» обозначает операцию прогнозирования результата. При этом основная цель интегрирует ряд подчиненных микроцелей (подцелей), отражающих целостность процесса формирования готовности в учебно-методическом комплексе. В шаге, условно обозначенном как «познание», студенту дается информация о сущности и особенностях технологий в деятельности социального педагога. Непосредственно следующим за ним является шаг «действие», дающий возможность организовать усвоение студентами учебной информации посредством активных практических действий. Шаг «контроль» позволяет проверить эффективность процесса обучения, успешность работы студента (при этом устанавливалась обратная связь) и провести коррекцию учебной деятельности студента в случае

отклонения от заданной цели. Шаг «результат» в целом предполагает достижение прогнозируемой цели.

В ходе реализации учебно-методического комплекса осуществляется интеграция содержания комплекса и логики процесса формирования готовности к социально-педагогической деятельности (представленной основными этапами, в период которых достигаются качественные изменения в готовности студента).

При создании учебно-методического комплекса в процессе исследования нами было выделено четыре условных этапа формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности, отражающих логику педагогически специализированной социальной деятельности:

1. Ориентировка в деятельности социального педагога. Предполагает формирование у студента целостного образа предстоящей социально-педагогической деятельности, структурирование системы профессиональных ценностей в ходе получения фундаментальных знаний по предмету. Этап характеризуется идеализированными (обусловленными пониманием их общественного, а не личностного смысла) показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов.

2. Установка на деятельность социального педагога рассматривается как регуляция поведения на основе сложившегося образа. На данном этапе происходит систематизация социально-педагогических знаний, трансформация форм знаний от репродуктивных к продуктивным. Второй этап отличается общим снижением интенсивности познавательных и профессиональных мотивов студентов, преимущественным, хотя и не всегда достаточно выраженным проявлением гуманистической мотивации.

3. Актуализация установки на социально-педагогическую деятельность. Предполагает переход готовности студента от внутренней личностной формы к внешней процессуально-деятельностной. На этом этапе отмечается наличие знания способа выполнения операций в социально-педагогической технологии и умения их выполнить. При этом отмечается рост степени осознания студентами мотивов обучения и происходит объединение мотивов различного рода, обусловленное наличием внутренней мотивации студента на будущую работу по специальности по окончании обучения.

4. Автоматизация деятельности обозначает перевод сформировавшегося у студента на основе теоретических знаний технологического умения профессиональной деятельности во внутренний план действий. Согласно этому, на данном этапе у студента сформирована устойчивая позитивная мотивация, связанная с наличием потребности в достижении профессиональной компетентности в сфере деятельности социального педагога, стремлением к профессиональному росту.

Рассмотрим более детально, как реализуются шаги представленного алгоритма на каждом этапе формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности.

На этапе **ориентировки в деятельности** социального педагога *цель* - формирование целостного представления студента об основных технологиях

социально-педагогической деятельности. Акцент при изучении понятия и типов социально-педагогических технологий должен быть сделан на том, что современная модель деятельности социального педагога характеризуется общей педагогической направленностью и в целом представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства учащихся.

Далее для нового блока информации определяются адекватные ей организационные формы обучения (шаг «*действие*»). Предпочтительными формами работы на данном этапе являются лекции и дискуссии. В основном на данном этапе применяются задания репродуктивного характера, позволяющие студентам обработать, усвоить и понять новую информацию.

Один из основных видов практических занятий на данном этапе - наблюдение и анализ практики деятельности социального педагога, позволяющие студенту не только получить разнообразную информацию о специфике социально-педагогической деятельности, но и развить исследовательские навыки, профессионально значимые личностные качества.

Шаг «*контроль*» предполагает применение контрольных заданий репродуктивного характера, обеспечивающих отслеживание характеристик ориентировочного этапа готовности студентов к освоению технологий социально-педагогической деятельности и необходимую коррекцию этого процесса. Результатом всей совокупности операций алгоритма на этапе ориентировки в деятельности социального педагога является достижение поставленной подцели (шаг «*результат*»).

Следующим этапом является **установка на деятельность социального педагога**. Понятие установки определяется как состояние предрасположенности к определенным действиям и деятельности. Согласно тому, что установка – это знание о деятельности, предварительно взятое направление деятельности, целью данного этапа является усвоение студентом знаний сущности и особенностей социально-педагогической деятельности (*цель 2*).

С помощью шага «*познание*» создается теоретическая основа для познавательной деятельности студента, происходит конкретизация общей схемы реализации деятельности социального педагога, детально изучаются методы, способы и приемы профессиональной деятельности в различных воспитательных организациях, осваиваются навыки анализа и самоанализа деятельности.

В шаге «*действие*» идет целенаправленная обработка информации студентом для выявления ее основных свойств и приобретения интеллектуальных навыков. Предпочтительны лекции (особенно метод проблемного изложения материала) и практические занятия, содержание которых составляют задания, отражающие умение студента воспроизвести информацию самостоятельно и использовать ее для реализации социально-педагогической деятельности в учебной среде, без выхода на практику.

На данном этапе целесообразно использовать в ходе занятий элементы социально-психологического тренинга. Социально-психологический тренинг представляет собой совокупность групповых методов

формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе. Это организация с помощью специальных методик внутригруппового взаимодействия в целях развития личности и совершенствования групповых отношений в направлении развития у индивидов коммуникативных способностей, рефлексии, навыков, умения адекватно воспринимать себя и окружающих. Базовыми средствами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных их модификациях и сочетаниях.

В процессе достижения *результата*, заданного целью 2 алгоритма рекомендуется применить типовые *контрольные* задания, позволяющие зафиксировать уровень освоения студентами знаний и способов деятельности социального педагога, степень их проекции на уровень технологии.

Промежуточный этап *актуализации установки на профессиональную деятельность* предполагает наличие у студента: позитивной мотивации, совокупности теоретических знаний основ социальной педагогики, социализации личности, содержания, форм и методов социального воспитания, способности реализовать полученные знания на практике. В связи с этим цель этапа - формирование у студента умения осуществлять технологии социального воспитания в социально-педагогической деятельности (*цель 3*).

Особенности третьего этапа формирования готовности к социально-педагогической деятельности обуславливают обратно пропорциональное соотношение объема шагов «*познание*» и «*действие*». В данном случае увеличивается объем практических действий и соответственно снижается объем информации об изучаемом предмете.

В качестве шага «познание» выступают занятия, отражающие основные положения теории социальной педагогики как отрасли знания, исследующей социализацию и социальное воспитание. Они содержат информацию об актуальных социальных и педагогических проблемах современного общества, проблемах реализации социально-педагогической деятельности в России и регионе. Практические занятия направлены на отработку профессионально значимых умений студента и содержат нетиповые эвристические задания, требующие преобразования усвоенных знаний и их приспособление к предложенной ситуации.

Это такие задания, как: изучение социальной ситуации развития ребенка, разработка программ диагностики и коррекции, реабилитации детей с девиантным поведением, разработка и проведение различных форм работы с социально неблагополучными семьями, используемые при изучении темы «Технологии социального воспитания». Подобные задания позволяют не только актуализировать изученный материал, но и дают студенту возможность обоснования своей профессиональной линии в социально-педагогической деятельности. Используемые средства имитируют практику, создавая благоприятную исследовательскую обстановку для подготовки. Занятия, моделирующие или отражающие основные аспекты деятельности социального педагога, помогают студентам осознать роль социального педагога в деятельности воспитательной организации. К примеру, прогнозирование

результата в процессе составления плана работы социального педагога дает возможность проявить проектировочные умения и рефлексивно-аналитические качества.

Особую роль в составе шага «действие» выполняют задачи по социальной педагогике, решение которых обеспечивает формирование не только личностных качеств, профессионально важных для социального педагога, но и технологических умений, которые необходимо проявить в ходе решения.

На этапе *контроля* может быть использована олимпиада, предполагающая несколько туров проведения и интегрирующая задания эвристического характера по социальной педагогике, методике работы социального педагога и специальной коррекционной педагогике. Профессионально и личностно значимый *результат* освоения предмета - акцентированное овладение умениями социального педагога.

Заключительным этапом, обеспечивающим отработку действий в материализованном плане и выработку у студента навыка выполнения действия, является этап *автоматизации социально-педагогической деятельности*. Очевидно, что данный этап более характерен для дальнейшей деятельности студента в роли социального педагога. Следует отметить, однако, что на наш взгляд, основа для дальнейшего роста студента как специалиста должна быть заложена в структуре учебно-методического комплекса в виде проектного осуществления различных технологий деятельности социального педагога на занятиях и педагогической практике. Овладение студентом основами реализации социально-педагогической деятельности на оптимальном уровне является целью этапа (*цель 4*).

В соответствии с названной целью определено содержание последующих шагов: знаниевый компонент имеет обобщающий характер (шаг «*познание*»), содержание выбранных форм обучения составляют задания творческого плана (шаг «*действие*»). Данные задания направлены на развитие творческих и исследовательских умений студента. Особенность состоит в наличии ситуаций с неполным условием, а также таких, где дана только цель, а определение условия и действий по решению проблемы остается за студентом.

Анализ социально-педагогических задач помогает студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивает навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы. Задачи составлены нами на основе принципов поведенческо-аналитического характера:

1. Принципа подражания, основанного на воспроизведении деятельности социального педагога школы, требующего проявления умения выполнять основные функции социального педагога – составление плана профилактики, программы работы клуба подростков и т.п. например, задачи такого рода: *Родители просят классного руководителя помочь: ребенок, при всем внешнем благополучии, замкнут, отстранен, никогда ничего не говорит родителям о себе, своих друзьях, школьных проблемах.*

Как повлиять на ситуацию? Составьте примерную программу действий.

2. Принципа критического случая, предполагающего изучение ситуационной специфичности и представляющего собой фактологическое описание конкретных примеров поведения социального педагога в кризисных ситуациях. Например: *В кабинет директора школы вошла возмущенная воспитательница школы-интерната. Она бросила на стол личное дело воспитанника Игоря Н.*

Больше его терпеть невозможно. Это «чудовище» всех бьет, нецензурно ругается. Он ничего не понимает, он лгун и мелкий ворюшка. Игорь живет у бабушки. Вот пусть и учится у вас по месту жительства.

И вот перед нами восьмилетний «воспитанник». Обыкновенный второклассник, только очень подвижный: минуты спокойно не стоит. Отвечает быстро, толково, ни сколько не смущаясь, а глаза бегают, как и руки...

Как вы считаете, какие факторы социализации определили поведение мальчика? Почему? Ваши действия в отношении мальчика.

Можете ли вы предположить, каким будет дальнейшее развитие событий? Почему вы так думаете?

3. Принципа проблемности, предполагающего обзор ситуаций, возникающих в работе социального педагога, предназначенных для оценки адекватности и эффективности реагирования студента на профессиональную проблему. Например: *Возвращаясь вечером домой, учительница увидела своих учеников-старшекласников, которые вымогали деньги у детей помладше. Она немедленно вмешалась: вымогателей сурово отчитала, заставив вернуть деньги, малышей отправила восвояси. Потом она задумалась, может быть стоит сообщить директору школы или обсудить ситуацию на классном часе?*

А как думаете вы? Почему? Что, по-вашему, могло быть причиной такого поведения старшекласников?

Данный этап предполагает значительное увеличение объема самостоятельной работы студентов в ходе выполнения практических заданий, также имитирующих практику и направленных главным образом на формирование умений реализации основных функций социального педагога. Кроме того, особое внимание уделяется организации исследовательской деятельности студента по социальной педагогике. Она направлена на выявление творческих умений студентов, развитие их исследовательских возможностей.

В виде заданий такого рода используются задания-проблемы, решения которых неоднозначны и недостаточно разработаны в современной науке. Они представляют собой самостоятельное научное исследование социально-педагогической проблемы, имеющее субъективную новизну для данной науки и реализованное в ходе выполнения студентами исследовательских проектов по предмету – курсовых и выпускных квалификационных работ. Важно отметить, что тематика работ должна составляться с учетом исследования актуальных проблем социально-педагогической деятельности и отражать потребности учреждений образования и социальных служб города.

Выполнение комплексных *контрольных* заданий, имеющих целью оценку освоения студентами основных технологий социально-педагогической деятельности (диагностика проблем социализации личности; социальная профилактика; организация коррекционной, реабилитационной и охранно-защитной деятельности; построение личностно ориентированного взаимодействия с ребенком, социальное воспитание) на последнем этапе описанного дидактического процесса отражает уровень сформированности у студента целостного образа социальной педагогики, деятельности социального педагога по организации социального воспитания (*результат*).

Заключительным этапом исследования является диагностика готовности студентов к социально-педагогической деятельности как проверка результативности алгоритма реализации учебно-методического комплекса. Выбор критериев для диагностики готовности студентов к социально-педагогической деятельности обусловлен содержательным анализом компонентного состава готовности. Выделение критериев и соответствующих им показателей позволяет говорить о существовании уровней сформированности готовности к социально-педагогической деятельности. Под уровнем сформированности готовности студента к данной деятельности мы понимаем степень выраженности основных свойств и качеств, отражающих ее сущностные признаки.

Для определения уровней сформированности *личностного компонента* готовности студентов к социально-педагогической деятельности используется совокупность следующих диагностик: анкеты на выявление показателей мотивации студента как будущего социального педагога; опросники КОС (Е.И. Рогова) и «Уровень эмпатийности» (И.М. Юсупова), направленные на выявление профессионально значимых интегративных качеств личности студента; типология рефлексивных вопросов. С помощью рефлексии осуществляется осмысление двух сторон деятельности студентов как субъектов обучения: личностной (зачем я это делаю?) и практической (что сделано?).

Тест достижений, направленный на оценку общих и специальных знаний студентов, позволяет выявить уровни сформированности *когнитивного компонента* готовности к социально-педагогической деятельности. Тест включает задания трех вариантов: репродуктивные, отражающие степень знания основных понятий социальной педагогики; продуктивные, отражающие степень понимания основных положений науки; творческие, требующие применения основных положений и анализа изученного. Для выявления уровней сформированности у студентов *деятельностного компонента* готовности к социально-педагогической деятельности используется метод экспертной оценки и самооценки. Студентам групп и экспертам (социальным педагогам школ, где студенты проходят практику) предлагают оценить уровень владения общими и специальными умениями социального педагога с помощью специально разработанных бланков диагностики. После осуществления совокупности перечисленных диагностических процедур определяется интегративное значение уровня готовности каждого студента к социально-педагогической деятельности.

Важным аспектом использования представленного алгоритма является реализация субъектного подхода к проектированию дидактического процесса в учебно-методическом комплексе, предполагающего: во-первых, ориентацию на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию обучения; во-вторых, свободу выбора студентами сфер приложения сил в процессе организации своей познавательной деятельности. Данный подход реализуется в двух плоскостях: на уровне общения преподавателя и студента и на уровне эмоционально-ценностного освоения опыта социально-педагогической деятельности в ходе изучения социальной педагогики как учебного предмета. Основанный на этом подходе дидактический процесс способствует самоопределению студента в профессиональной деятельности и дальнейшей самореализации его как социального педагога.

Список литературы

- 1. Беспалько, В. П., Татур, Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.Г. Татур. - М.: Высш. шк., 1989. 144 с.*
- 2. Сизганова, Е.Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности: монография / Е.Ю.Сизганова - Орск: ОГТИ, 2008. - 149 с.*
- 3. Слостенин, В. А. Социальный педагог: Готовность к профессиональной деятельности / В.А. Слостенин // Научные труды МПГУ. Секц.: психолого-педагогические науки.- М., 1995.*

ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ОГУ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Стрекалова И.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Высшее профессиональное образование в рамках ФГОС перешло на новый уровень, в рамках которого изменилась модель учебного процесса. Согласно новому образовательному стандарту содержание учебных планов претерпело значительное изменение, одно из которых стало повышение доли самостоятельной работы студентов, которая составляет теперь до 60% от общего бюджета времени. В федеральном государственном образовательном стандарте важными задачами являются развитие компетенций у студентов, подготовка выпускников быть готовыми к быстрой адаптации к изменяющейся ситуации в обществе, стать конкурентоспособным человеком на рынке труда, формирование навыков самообразования и самореализации личности, определение педагогических стратегий освоения студентами опыта эффективной самоорганизации деятельности и времени [1,17].

Сегодня неотъемлемым качеством профессионала в любой динамично развивающейся области должно быть умение эффективно организовать свою работу, рационально расходовать свое время. В современном обществе человек не может быть успешен без сознательного отношения к своей жизни, сознательного ее проектирования, наличия стратегии в жизни. В исследовании мы попытались сформулировать специфические проблемы в области организации личного времени, характерные для студентов.

Студент, оказываясь за стенами университета и не обладающий знаниями и умениями проектирования своей жизни, не может адаптироваться в окружающем мире, в который входит молодой человек. У него зачастую присутствует состояние неопределенности и растерянности, несформированность психологической готовности к выбору жизненного пути вообще и профессии в частности. Отсутствуют проекты собственного будущего, формирование которого является одним из важнейших элементов системы личного тайм-менеджмента. Не владеющий методами организации личного времени студент не только не сможет стать полноценным специалистом и участником рынка труда – он не сможет и полноценно учиться. Выживают целеустремленные и думающие личности, а не инфантильные и плывущие по течению.

В связи с этим возникла потребность в измерении уровня готовности студентов самостоятельно организовывать свою деятельность и время. Данное диагностирование проводилось на протяжении двух лет с 2011-2013 годы среди студентов на базе факультета информационных технологий Оренбургского Государственного Университета. Первая диагностика проводилась в рамках дипломной подготовки повышения квалификации «Преподаватель высшей школы». Для диагностики использовалось анкетирование.

Задачи для анкетного опроса выделялись следующие:

- определить субъективные оценки студентов относительно эффективности использования их времени;
- определить имеющиеся у студентов навыки управления личным и учебным временем;
- определить субъективную оценку студентов относительно времени как ценность;
- определить субъективную оценку студентов относительно восприятия времени;
- определить субъективную оценку студентов относительно того, насколько они умеют ставить перед собой цели.

Анкетирование состояло из восьми тестов, имеющие различную тематику, но относящиеся к самоорганизации времени, а именно: «Организованный ли Вы человек?», «Эффективное планирование рабочего (учебного) времени», «Целеустремленный ли Вы человек?», «Обладаете ли Вы чувством времени?», «Умеете ли Вы ценить время?», «Управляете ли Вы своим временем?», «Умение использовать рабочее и личное время». [2,35]. В качестве респондентов выступили студенты Оренбургского Государственного Университета факультета информационных технологий. Количество респондентов составило 120 человек.

Общие результаты данного анкетирования были следующие (по средним баллам результатов):

- организованность в действиях студентов нестабильна, что является признаком отсутствия четкой системы самоорганизации;
- студенты не имеют навыков планирования времени, действуют по наитию;
- студенты либо не ставят перед собой какие-либо цели, либо их постановка нечеткая, что приводит к неясности в процессе их достижения;
- студенты непродуктивно используют свое время, что приводит к достижению средних результатов своей деятельности;
- студенты не воспринимают время как ценность, поэтому используют его не рационально, тратят впустую, что приводит к его нехватке.
- студенты не последовательны в делах, что приводит к неправильной организации своего времени;
- студенты не имеют опыт планирования своих дел, что ведет к отклонению от заданного плана.

Затем для диагностики был проведен эксперимент. Проведение эксперимента включало решение следующих задач: 1) определение уровня самоорганизации студентов при выполнении самостоятельной работы студентов; 2) выявление факторов, негативно влияющих на успешность организации самостоятельной работы; 3) определение субъективных оценок студентов относительно эффективности использования их времени, времени как ценность, восприятия времени. Цель при этом стояла в анализе условий успешной организации самостоятельной работы студентов во время образовательного процесса.

Эксперимент включал в себя комплекс методов, адекватных цели, задачам и гипотезе исследования (анкетирование, тестирование и опрос студентов по вопросам бюджета времени по организации самостоятельной работы студентов, выявление трудностей при данной организации и предложение решений по устранению проблем при выполнении самостоятельной работы) и проводился в два этапа.

Первый этап включал в себя анкетирование студентов различных годов обучения с целью выявления состояния самоорганизации времени у студентов. Обобщение результатов анкетирования позволило сформулировать основные направления исследования процесса организации самостоятельной работы студентов: определение объективно имеющегося бюджета времени для самостоятельной работы в вузе, анализ субъективных оценок студентами достаточности этого времени для успешной организации самостоятельной работы и динамики индивидуальных затруднений студентов в процессе самоподготовки по годам обучения. На этих результатах основывалось выявление внешне-организационных и педагогических средств улучшения качества самостоятельной работы студентов и выявление динамики общеорганизационных умений студентов в планировании учебного времени от первого к четвертому курсу.

Для определения объективно существующего в вузе бюджета времени на самостоятельную работу нами были использованы следующие нормативные документы: федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и учебные планы по направлениям подготовки. В ФГОС ВПО продолжительность учебной недели определена из расчета не более 54 академических часов, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы (ООП) и факультативных дисциплин, устанавливаемых вузом дополнительно к ООП и являющихся необязательными для изучения студентами.

При этом максимальный объем аудиторных учебных занятий в неделю при освоении ООП в очной форме обучения составляет 32 академических часа [1, 17]. Анализ же существующих учебных планов в Оренбургском Государственном Университете показывает, что на разных курсах доля аудиторных занятий составляет не более 60% бюджета учебного времени.

Соответственно остальной бюджет времени отводится на внеаудиторные и практические занятия по физической культуре, факультативы, самостоятельную работу студентов.

На втором этапе эксперимента мы рассмотрели субъективную оценку достаточности объема времени для выполнения самостоятельной работы. В исследовании участвовали 118 студентов факультета информационных технологий Оренбургского Государственного Университета, в том числе – 14 студентов четвертого курса, 33 – третьего, 36 – второго и 35 – первого.

Анализ распределения наиболее распространенных трудностей студентов показывает, что внешне-организационными причинами нехватки времени являются следующие: большой объем дисциплин за учебный год, большой

объем видов контрольно-проверочных занятий по дисциплинам, плохая организованность самостоятельной работы преподавателями, отрыв от выполнения самостоятельной работы на другие виды деятельности, неудовлетворительное составление учебного расписания, большой объем заданий на самостоятельную работу.

Среди личностно-организационных причин нехватки времени можно выделить следующие: недостаточное трудолюбие и усердие в выполнении заданий самостоятельной работы, неумение организовать свое время, слабая школьная подготовка, отсутствие мотивации для выполнения самостоятельной работы, приоритетное выполнение других видов деятельности.

Также был использован опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI), который позволяет определить отношение студентов ко времени. Согласно данному опроснику, время можно разделить на пять шкал: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее [3, 60-68]. В данном опросе участвовали 129 студентов Оренбургского Государственного Университета факультета информационных технологий. Результаты данного опросника показали, что у студентов первого курса факторы «позитивное прошлое», «будущее» и «гедонистическое настоящее» сбалансированы. Этот показатель свидетельствует о наличии гармонии в жизни и реализации своего потенциала, что помогает достигать новых высот, чтить традиции прошлого и получать энергию от событий настоящего. Но, к сожалению, данный баланс резко нарушается к последующим курсам обучения, где преобладает фактор «позитивное прошлое». Данные результаты говорят о том, что студенты больше живут прошлым, перестают ценить настоящее и ставить цели в будущем.

Однако противоречивые результаты были получены при проведении опроса «Характеристики типичного отношения к времени студентов ОГУ», в ходе которого студентам (N=123) предлагалось описать их отношение к времени. В качестве основного методического приема использовался ассоциативный эксперимент [4, 212].

Из результатов выявлено, что большинство опрошенных считают «время – важнейшая ценность современного человека» (86%), однако достаточно высокие показатели получили противоречащие высказывания «время–понятие растяжимое» (51%), «времени не хватает всегда» (42%), «время невозможно планировать» (35%). Данные ответы подтверждают еще раз неопределенное отношение к времени студентов, их растерянность в пространстве времени. Об этом также говорит высокий процент утвердительных ответов на высказывание «мое отношение к времени слишком неопределенное» (55%).

Для успешного выполнения задач, заявленных в ФГОС, нужен инновационный подход для обучения студентов. Одним из таких подходов является внедрение информационных образовательных технологий, которые помогут в сроки выполнить не только аудиторную работу, но и большой объем самостоятельной работы по дисциплинам.

Список литературы

- 1 **Реунова, М.А.** Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета // Вестник ОГУ. – февраль 2012. – №2. – С. 237-242.
- 2 **Резник, С.Д.** Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации: практикум / С.Д. Резник, В. В. Бондаренко, С. Н. Соколов. – 3-е изд., доп. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 290 С.
- 3 **Зимбардо, Ф.** Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд.–Спб: Речь, 2010.– С. 60-68.
- 4 **Нестик, Т.А.** Отношение к времени в малых группах и организациях / Т.А. Нестик. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 296с.

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Султанова Т.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной образовательной практике одной из актуальных по праву признана проблема развития прогностической компетентности учителя. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, существенными изменениями стратегического и тактического порядка в деятельности общеобразовательного учреждения, связанными с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты. Данный период характеризуется не только сменой приоритетов, обновлением целей и содержания общего образования, совершенствованием технологий обучения, воспитания и развития личности обучаемого, но и сопровождается определенными рисками. Сложившаяся ситуация требует формирования новой профессиональной позиции учителя, позволяющей осуществлять системное управление познавательным процессом. Решение данной проблемы, на наш взгляд, обеспечивается качественным изменением педагогической деятельности, предполагающим актуализацию ее прогностической составляющей.

Прогнозирование, представляя собой функцию теоретического способа отражения возможных альтернатив образовательной деятельности, составляет основу практического преобразования настоящего и реализуется в форме исследования. Именно результат прогнозирования, реализованный в виде концепции, модели, программы или плана будущей образовательной деятельности, конкретизирует представление о возможных и эффективных образовательных траекториях и взаимодействиях. Однако, признавая значимость прогнозирования в профессиональной деятельности учителя, современные исследователи констатируют недостаточный уровень готовности педагогов к данному виду деятельности [4]. В силу данных обстоятельств возникает необходимость разработки технологического оснащения процесса обучения педагогическому прогнозированию. Одним из возможных решений данной проблемы является, на наш взгляд, освоение интегральной образовательной технологии.

Интегральная образовательная технология приобрела в настоящее время универсальный, общепедагогический характер. Возможность ее реализации в образовательном процессе позитивно меняет методологию познавательной деятельности, характер взаимодействия между обучающим и обучаемым, способствует приращению профессиональных и личностных качеств педагога.

В нашем исследовании обучение педагогическому прогнозированию реализуется в рамках андрагогического подхода, поэтому важным представляется выявление психологических особенностей данного процесса. В качестве приоритетов стоит выделить самостоятельное обучение, реализацию принципа элективности, возможность выбора индивидуальной траектории подготовки. Представленные позиции особенно ярко проявляются при

использовании интегральной образовательной технологии, сочетание преимуществ которой способствует актуализации новых механизмов и способов профессиональной деятельности; постижению рациональных и оптимальных приемов достижения поставленной цели; развитию способности к самоконтролю и самореализации, стремления к регулярному обновлению профессиональных знаний, умений и компетенций.

Основу интегральной образовательной технологии составляют идеи укрупнения дидактических единиц, планирования результатов обучения, психологизации образовательного процесса, компьютеризации. Рассмотрим их более детально. Укрупненная дидактическая единица представляет собой локальную систему понятий, сформированную на основе их смысловых логических связей и образующую целостно усваиваемую единицу информации[3, С. 433]. Основу обучения составляют три последовательные стадии: усвоение недифференцированного целого в первом приближении; выделение в целом элементов и их взаимоотношений; формирование на базе усвоенного более совершенного, детального целостного образа. Переход от одной стадии к другой предполагает организацию самостоятельной познавательной деятельности обучаемого.

Планирование результатов обучения реализуется с позиции их многопрофильности и многоуровневости, коррелирует с технологией постановки целей и находится во взаимосвязи с используемыми оценочными системами. В интегральной образовательной технологии планируемые результаты обучения представлены на языке конкретных умений в виде системы задач. Данная позиция позволяет трансформировать подход к обучению от трансляционного к организационному, раскрывающему обучаемому возможность собственного развития через деятельность по решению целесообразно подобранных задач на основе оперирования самостоятельно добываемой информацией. В этой связи и сам образовательный процесс строится как работа с задачами.

Психологизация образовательного процесса выражается в его построении на основе существенных, устойчивых закономерностей. Во-первых, определяющим фактором возможности возникновения и существования самого процесса учения, стимулирования познавательного процесса и активности обучаемого является состояние потребностно-мотивационной сферы субъекта учения. Во-вторых, объективные и субъективные условия, в которых протекают процессы познания определяют тип процесса учения: информационный, т.е. чувственное, эмпирическое восприятие общих представлений об изучаемых объектах, явлениях и процессах; мыслительный, т.е. абстрактное осмысление сущности изучаемых объектов. В-третьих, качество учения оценивается ясностью осознания усвоенной и осмысленной информации, т.е. способностью ее предъявления в знаковой форме. Сочетание и взаимодополнение представленных закономерностей позволяет повысить эффективность познавательной и практической деятельности обучаемого.

Компьютеризация обучения предполагает целенаправленное и рациональное применение вспомогательных обучающих средств и

обеспечивает интенсификацию и повышение результативности процесса учения, усвоение обучающимся нужной информации. Продуманное использование аудиовизуального материала восполняет недостаток отведенного на изучение времени, поскольку интеграция слова и зрительного образа уплотняет процесс восприятия, осмысления, запоминания и активизирует его.

Оптимальное сочетание представленных выше позиций в интегральной образовательной технологии обеспечивает деятельностное развитие личности обучаемого на основе хорошо усвоенного содержания материала. Данный вывод дает основания полагать, что в интегральной образовательной технологии реализуются два равноценных подхода: личностно-деятельностный и дидактоцентрический.

Форма организации обучения в интегральной образовательной технологии имеет нелинейную структуру и реализуется в виде блока [1]. Технологически процесс обучения включает этапы вводного повторения, изучения нового материала основного объема, тренинг-минимума, семинара-практикума, обобщающего повторения в форме консультации, тематического контроля и индивидуальной коррекции результатов обучения. Представленные этапы дифференцируются на две группы: постоянная, не зависящая от уровня сформированности знаний и умений у обучаемых, и переменная, содержание и структура которой определяется результатами предшествующих этапов. Следует заметить, что постоянная и переменная части обучения могут не иметь четкой границы.

Характерной особенностью гуманитарных технологий обучения является открытость целей работы с обучаемыми и отсутствие манипулятивности в деятельности обучающего [2]. Данные характеристики присущи и интегральной образовательной технологии. Обеспечиваются они путем прояснения личностного и профессионального смысла совместных действий; коллегиальностью в формировании и выборе цели; возможностью коррекции изначально заложенной в алгоритм технологии цели. Таким образом, интегральная образовательная технология позволяет актуализировать личностный и профессиональный потенциал учителей в обучении педагогическому прогнозированию путем реализации формально запланированных этапов работы.

В рамках проведенного нами формирующего эксперимента обучение учителей педагогическому прогнозированию строилось в соответствии с основными идеями интегральной образовательной технологии. В качестве приоритетных целей обучения прогнозированию мы выделили обогащение ценностно-смысловых ориентаций учителей как субъектов прогнозирования; формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогическому прогнозированию; приращение знаний основных теоретико-методологических положений прогностической деятельности; формирование и развитие прогностических умений учителей.

В качестве основы построения интегральной технологии обучения прогнозированию нами выделены контекстный и рефлексивно-деятельностный

подходы, обеспечивающие целостность и эффективность данного процесса. В то же время мы учитывали ряд особенностей андрагогического характера, таких как соответствие технологической цепочки специфике профессиональной деятельности педагога; учет интересов и потребностей участников процесса обучения; прогнозирование и оценка рисков, возникающих в ходе реализации технологии; возможность внесения корректив в разработанные педагогические прогнозы.

Содержание обучения педагогическому прогнозированию включало пять взаимосвязанных модулей учебной информации. Первый модуль предусматривал содержание, способствующее раскрытию общенаучных основ понимания прогнозирования как личностной способности, процесса научного познания и вида педагогической деятельности. Второй модуль раскрывал сущность педагогического прогнозирования в структуре профессиональной деятельности учителя. Третий модуль позволял осознать педагогическое прогнозирование как эффективный и универсальный способ преобразования образовательной действительности, а педагога как субъекта прогнозирования. Четвертый модуль был рассчитан на понимание логики процесса педагогического прогнозирования и овладение технологией данного вида деятельности. Пятый модуль предполагал осознание потенциала педагогического прогнозирования в контексте эффективности и результативности образовательного процесса. Примерное распределение учебного материала при обучении в условиях интегральной образовательной технологии представлено в таблице 1.

Содержание обучения в рамках разработанной нами программы реализовывалось через освоение прогностической деятельности путем решения целесообразно подобранных задач по разработке инновационного проекта обучения конкретному предмету. Таким образом, педагогические познавательные задачи выступали опосредующим звеном между учителем и объектом познания, т.е. прогностической деятельностью. Профессиональная значимость предлагаемых для решения задач определяла необходимость совершенствования у учителей собственных знаний относительно данной деятельности и развития прогностических способностей.

Для реализации программы обучения педагогическому прогнозированию нами был разработан комплект методического обеспечения, включающий: программу обучения; организационно-деятельностную карту реализации программы; комплект трехуровневых заданий по педагогическому прогнозированию (минимальный, общий, продвинутый); портфолио информационного типа, содержащее теоретический и практический учебный материал; комплект тестовых заданий; технологическую и рефлексивную карту прогностической деятельности учителя.

Таким образом, обучение педагогическому прогнозированию, построенное на основе интегральной образовательной технологии, способствует формированию единого системного представления о прогностической деятельности и роли педагога как ее активного субъекта. Такая целостность позволяет учителю не только определять на

прогностической основе цели и содержание образования, формы, методы и интерактивные средства организации взаимодействия с учащимися, но и по-новому осмыслить требования к организации образовательного процесса согласно федеральным государственным образовательным стандартам.

Список литературы

- 1. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 224 с.*
- 2. Пионтковский, В.В. Педагогические технологии в системе научной классификации / В.В. Пионтковский // Вестник ЯГУ, 2005. - №4. – С. 32-37.*
- 3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ ШТ, 2006. – 816 с.*
- 4. Шеховцова, Т.С. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию / Т.С. Шеховцова, Н.Б. Ромаева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2012. - №4. – С. 68-74.*

Таблица 1 – Распределение учебного материала по обучению педагогическому прогнозированию в условиях интегральной образовательной технологии

Элемент блока	Содержание учебного материала	Форма проведения	Контрольные мероприятия
1	2	3	4
Вводное повторение (ВП) Изучение нового материала основного объема (ИНМО)	Образование как объект прогностических исследований. Общая характеристика прогностических исследований в дидактике. Функции научного предвидения в дидактике. Методологические предпосылки организации прогностических исследований в дидактике. Система обучения как объект прогностического исследования. Прогностическое обоснование целевых и содержательно-процессуальных компонентов систем обучения в общем образовании. Логика прогностической деятельности педагога. Технологический инструментарий прогнозирования в деятельности учителя.	Беседа, рассказ, лекция	Фронтальный опрос, тестирование
Тренинг-минимум (ТМ)	Решение задач и ситуаций минимального уровня сложности.	Практикум, тренинг	Решение типовых задач и ситуаций прогностического характера
Изучение нового материала дополнительного объема (ИНМД)	Методологические основания образовательно-педагогического прогнозирования. Классификация и характеристика методов научного прогнозирования: общенаучные, интернаучные, частнонаучные методы в педагогическом прогнозировании. Методы и уровни прогнозирования развития образовательных систем. Прогнозирование инновационных процессов в образовании. Особенности прогностической деятельности учителя.	Семинар-практикум	Решение проблемных ситуаций
Обобщающее повторение (ОП)	Решение трехуровневых задач	Консультации, практикум, сам. работа	Решение проблемных задач и ситуаций прогностического характера
Контроль	Зачетное занятие	Тематический контроль (устный, письменный)	Тестирование
Коррекция	Индивидуальные консультации	Беседа	Составление рефлексивной карты

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ БИЛЕТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LATEX

Черных Т.А., Полищук Ю.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Подготовка экзаменационных билетов - трудоемкий процесс, который осложнен необходимостью соблюдения определенного формата. Интеллектуальной составляющей данного процесса является формирование базы контрольных вопросов по дисциплине, а оформление вопросов в виде билетов - чисто техническая задача, которая также выполняется преподавателем и отнимает его время. Стоит отметить, что оформление для билетов по различным дисциплинам внутри одной организации должно быть выполнено в едином стиле, утвержденном внутренним нормативным документом, т.е. экзаменационные билеты, подготовленные разными преподавателями, должны выглядеть единообразно.

Как правило, последнее требование не выполняется. Подготовленные билеты имеют разный размер, при их формировании использованы шрифты различного размера и вида.

Таким образом, автоматизация процесса формирования экзаменационных билетов является актуальной задачей.

Решением описанных проблем может быть применение настольной издательской системы LaTeX [1,2] для формирования экзаменационных билетов.

Систему LaTeX характеризует высокая стабильность работы, отличный аппарат набора математических формул (считается лучшим среди издательских систем), возможность оформления химических формул [3] и т.д. В качестве плюсов данной системы можно отметить ее бесплатность, кроссплатформенность и существование переносной (portable) версии, которая, например, может быть записана на флеш-накопитель и запущена на компьютере с операционной системой Windows без прав администратора.

Рассмотрим в качестве примера формирование набора экзаменационных билетов дисциплины «Современные системы управления базами данных» по направлению подготовки 241000.62 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии».

Для формирования билета используем команду **printbilet** входными параметрами которой являются три строковые переменные (контрольные вопросы формируемого билета).

Рассмотренную процедуру реализует следующий программный код:

```
\newcommand{\printbilet} [3] {  
\par  
\begin{tabular} { | c c | }  
\hline  
\begin{minipage} [c] [5cm] [c] {0.46\textwidth}  
\centering\small
```

```

\includegraphics[page=1, width=0.5cm]{logo_ogu.pdf}\\
\bfseries МИНОБРНАУКИ РОССИИ\\[5pt]
\bfseries Федеральное государственное\\
\bfseries бюджетное образовательное учреждение\\
\bfseries высшего профессионального образования\\
\bfseries «Оренбургский государственный университет»
\bfseries (ОГУ)
\end{minipage}
&
\begin{minipage}{0.50\textwidth}
\small
\kodPS~\PSstr\\
\PPMPS~\PPMPSstr\\
\KAF~\KAFstr\\
\DIS~\DISstr
\end{minipage}\\
\multicolumn{2}{|c|}{\BILET}\\
\multicolumn{2}{|c|}
{\begin{minipage}[t][4cm][c]{0.95\textwidth}
\begin{enumerate}
\item #1
\ifx&#2&
%empty
\else
\item #2
\fi
\ifx&#3&%
%empty
\else
\item #3
\fi
\end{enumerate}
\end{minipage}}\\
\multicolumn{2}{|c|}
{\begin{minipage}[t][2.2cm][c]{0.95\textwidth}
Составитель\underline{\hspace{7cm}}\FIOp\\[5pt]
Заведующий кафедрой\underline{\hspace{5cm}}\FIOz\\[5pt]
\DAT
\end{minipage}}\\
\hline
\end{tabular}
\vspace{-3.1pt}}

```

В коде рассмотренной процедуры использованы глобальные переменные следующего назначения:

- **FIOp**– фамилия и инициалы преподавателя,
- **FIOz**– фамилия и инициалы заведующего кафедрой,
- **DAT**– дата создания билетов,
- **PSstr**– код и направление подготовки студентов,
- **PPMPSstr**– название профиля подготовки,
- **DISstr**– название дисциплины,
- **KAFstr**– название кафедры.

Для автоматической нумерации билетов использована команда **BILET** и счетчик **nbilet**:

```
\newcounter{nbilet}
\newcommand{\BILET}{\par\addtocounter{nbilet}{1}%
\textbf{\bfseries ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ №\, \arabic{nbilet}}}
```

С помощью команды `\includegraphics [page=1, width=0.5cm] {logo_ogu.pdf}` в формируемые билеты будет добавлен логотип университета.

Например, для формирования pdf-документа состоящего из четырех экзаменационных билетов необходимо откомпилировать документ LaTeX следующего содержания:

```
\begin{document}
\centering
\printbilet{Расскажите историю развития баз данных. Дайте
определения: информационная система, база данных, СУБД.}{Поясните
принципы организации и функционирования Б-дерева.}{}
\printbilet{Дайте определение процесса резервное копирование.
Какие требования предъявляются к системам резервного копирования.
Какие виды резервного копирования Вы знаете? Поясните их
особенности.}{Поясните в чем заключаются преимущества, недостатки
и отличия файл-серверных, клиент-серверных и трехуровневых
систем.}{}
\printbilet{Расскажите про процесс проектирования БД с
использованием метода нормальных форм (1,2,3 НФ).}{Перечислите
основные виды моделей представления данных. Приведите примеры их
применения, а также преимущества и недостатки каждой модели.}{}
\printbilet{Поясните основные типы данных, используемых в
современных СУБД.}{Расскажите историю появления XML. Поясните, что
представляет собой: язык XML, тег и его значение, атрибут и его
значение, пространство имен, DTD и XSD модели.}{}
\end{document}
```

Результатом компиляции будет документ, состоящий из двух страниц. На каждой странице документа будет размещено по два экзаменационных билета. Пример второй страницы документа изображен на рисунке 1.

Анализ полученного результата позволяет сделать вывод, что сформированные экзаменационные билеты содержат по два контрольных вопроса, имеют одинаковые геометрические характеристики и оформлены в соответствии с требованиями Оренбургского государственного университета. Каждый билет оформлен рамкой, которая используется при обрезке билетов.

При необходимости оформления экзаменационных билетов для другой дисциплины или группы требуется сформировать набор контрольных вопросов, а затем оформить их с помощью команды `printbilet`. Полученные экзаменационные билеты будут аналогичны по всем форматам билетам, представленным на рисунке 1.

Наибольший эффект от данной разработки будет получен преподавателем при ее использовании для формирования экзаменационных билетов одной дисциплины для разных групп при условии совпадения набора контрольных вопросов.



 МИНОБРНАУКИ РОССИИ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» (ОГУ)	Направление подготовки: 241000.62 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии Профиль подготовки: Машины и аппараты химических производств Кафедра: Математического обеспечения информационных систем Дисциплина: Современные системы управления базами данных
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ № 3	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Расскажите про процесс проектирования БД с использованием метода нормальных форм (1,2,3 НФ). 2. Перечислите основные виды моделей представления данных. Приведите примеры их применения, а также преимущества и недостатки каждой модели. 	
Составитель _____ Ю. В. Полищук Заведующий кафедрой _____ И. В. Влацкая «8» мая 2013 г.	
 МИНОБРНАУКИ РОССИИ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» (ОГУ)	Направление подготовки: 241000.62 Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии Профиль подготовки: Машины и аппараты химических производств Кафедра: Математического обеспечения информационных систем Дисциплина: Современные системы управления базами данных
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ БИЛЕТ № 4	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Поясните основные типы данных, используемых в современных СУБД. 2. Расскажите историю появления XML. Поясните, что представляет собой: язык XML, тег и его значение, атрибут и его значение, пространство имен, DTD и XSD модели. 	
Составитель _____ Ю. В. Полищук Заведующий кафедрой _____ И. В. Влацкая «8» мая 2013 г.	

Рисунок 1 – Пример экзаменационных билетов

При использовании данной разработки в масштабе университета целесообразно оформить описанные команды в виде стилевого файла.

Таким образом, применение издательской системы LaTeX для подготовки экзаменационных билетов сокращает время их разработки, но требует определенной квалификации от преподавателя.

Список литературы

1. **Гуссенс, М.** Путеводитель по пакету LaTeX и его расширению LaTeX2ε / Ф. Миттельбах, А. Самарин — М.: Машиностроение, 1999. — 473 с.
2. **Львовский, С.М.** Набор и верстка в системе LATEX / С.М. Львовский — М.: МЦНМО, 2006. — 448 с.
3. *XyMTeXSystemforDrawingChemicalStructures*[Электронный ресурс] : электронная документация - XyMTeX : 01.09.2013 -
Режим доступа : <http://homepage3.nifty.com/xymtex/fujitas3/xymtex/indexe.html>. - 04.12.2013.

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ

Юдина О.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная система образования претерпевает серьезные изменения, вызванные новыми требованиями к личности, важным аспектом становится не только всестороннее развитие, но компетентность и конкурентоспособность специалиста. Следствием чего и является становление новой системы образования, сопровождающейся существенными изменениями, как в педагогической теории, так и практике. Происходит совершенствование к обучению, изменения методов, форм организации профессионального образования. На смену методикам обучения приходят технологии образования, имеющие ряд преимуществ, таких, как гарантированный положительный результат, развитие самостоятельности, индивидуальный подход и т.д.

Все большее распространение в системе профессионального образования получает модульная технология обучения. Эта технология зародилась и приобрела большую популярность не только в высших учебных заведениях, но и в школах многих европейских стран, и завоевывает позиции и в нашей стране. При этом нужно отметить, что не существует однозначного понимания данной технологии в содержательном аспекте и ее структуре.

Технология модульного обучения основана на парадигме, суть которой состоит в том, что происходит самообразование студента под руководством преподавателя. Целевое назначение заключается в содействии развитию самостоятельности студентов с учетом их индивидуальных особенностей, освоение учебной дисциплины по предложенной программе, планируя свою деятельность. Технология содержит в себе идею модульного обучения - структурировании содержания учебной программы на модули и отдельные элементы, позволяющие разрабатывать дидактические единицы.

Основы модульного обучения для профессионального образования были представлены в работах П.А. Юцявичене, С.Я. Батышева, К.Я. Вазиной, В.М. Гареева, Н.Н. Суртаевой, Т.Н. Шамовой и др. Сущность модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно или с определенной дозой помощи достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Понятие «модуль» рассматривается различно: это и логически завершенная часть содержательной учебной информации, усвоение которой обязательно сопровождается контролем знаний, умений и навыков обучающихся; и автономная порция учебного материала с целевой программой действий (Дж. Рассел); и самостоятельная единица учебной деятельности, помогающей достичь определенных целей (В. и М. Гольдшмидт); и как содержательно и функционально завершенную структуру, реализующую одну или несколько учебных целей (Е.А. Ермоленко). [1].

Н.В. Борисова предлагает рассматривать модуль в трех основных аспектах [2,3]:

- модуль как единица государственного учебного плана по специальности;
- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;
- модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Таким образом, модуль – это относительно самостоятельный завершённый элемент учебной дисциплины, в ходе усвоения которого студент приобретает запланированные знания, умения, навыки и способы действия. Содержание модулей определяется профессиональной тематикой и обеспечивает нужное соотношение теоретических и практических аспектов изучения учебного курса.

Преимущества данной технологии имеют несколько моментов. Во-первых, студентам предоставляется большая доля самостоятельности, увеличивается их собственная активность. Преподаватель выступает же в роли консультанта, задающего студенту направление самостоятельного поиска недостающих знаний для решения поставленных задач. Благодаря чему и осуществляется более успешное и эффективное развитие студента как компетентного специалиста в определенной сфере. Поскольку далеко не каждый студент способен на высоком уровне самостоятельно приобретать необходимые знания, то под руководством преподавателя с опорой на уже имеющийся личный опыт студента и выполняется более успешный поиск недостающих знаний, формируются и закрепляются умения, навыки в ходе решения заданных задач определенного модуля. Результатом этого является увеличение количественно и качественно опыта деятельности, тем самым способствуя формированию компетентности будущего специалиста.

Во-вторых, промежуточный контроль, проводимый по окончании изучения каждого модуля. Данный аспект технологии позволяет выявить и устранить возникшие пробелы в получении знаний, при формировании умений и навыков. И если студент испытывает ряд затруднений, то преподаватель предоставляет дополнительную информацию для снятия этого затруднения. Существенную роль также играет и самоконтроль, обеспечивающий оценивание студентом своей деятельности, и по необходимости корректировать ее в зависимости от ее результативности. В ходе самоконтроля студент, определяя свои ошибки, учится рефлексии. Наиболее оптимальной формой контроля является рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов. К завершению изучения учебной дисциплины уже будут достаточно подготовленные.

В-третьих, пошаговое изучение завершённых по содержанию модулей. Каждый модуль содержит в себе несколько целей обучения, материал,

соответствующий этим целям, и которым овладевает студент и формируя опыт деятельности.

Содержание модулей определяется профессиональной тематикой, обеспечивая необходимое соотношение теоретического и практического аспектов изучения учебного курса и сохраняя преемственность между модулями. В структуру каждого модуля входит: целевое назначение модуля, блок информации, блок методических рекомендаций по решению заданий и блок контроля и самоконтроля.

Таким образом, с помощью модульной технологии обучения происходит преобразование самого процесса обучения так, что студент самостоятельно полностью или частично обучается по целевой индивидуальной программе.

Рассмотрим кратко применение модульной технологии обучения в процессе подготовки бакалавров педагогики при изучении учебного курса «Методология педагогического исследования», ориентированного на подготовку компетентного специалиста в области методологии педагогики и исследовательской деятельности, раскрытие понятийного аппарата научного исследования, его содержания и характеристики, роли и значения методов педагогического исследования для решения задач современного образования.

Основной упор в изучении данного курса делается на формирование у студентов умения определять проблему исследования, ставить цели и задачи исследования, планировать исследование, подбирать методы и методики для реализации поставленных целей, проводить исследование, обрабатывать и интерпретировать полученные результаты, которые необходимы для практической работы педагога в образовательном учреждении и выполнении студентами курсовых и выпускных квалификационных работ.

В задачи учебного курса «Методология педагогического исследования» для бакалавров педагогики входят:

- дать представления о научных положениях и концептуальных подходах научного исследования, педагогического исследования, о методах и методиках организации и проведения педагогического исследования,
- раскрыть систему теоретических знаний организации научного исследования, специфику методов педагогического исследования, требований, предъявляемых к организации и его проведения;
- научить применять методологические знания по организации педагогического исследования и применять их на практике, прогнозируя дальнейшее изучение педагогической действительности;

Построение данного учебного курса на основе модульной технологии будет способствовать повышению профессиональной мотивации, самоорганизации и становлению будущего педагога как исследователя, что в последние годы является необходимым условием осуществления успешной педагогической деятельности.

При разработке модулей данного курса учитывались и соблюдались основные положения и требования:

- модуль является самостоятельной, автономной информационной единицей образующей часть целого;
- модуль строится на основе внутрипредметных и межпредметных связей;
- каждый модуль имеет собственное целевое назначение и методическое оснащение;
- модуль всегда начинается с входного контроля для определения уровня подготовленности студентов и заканчивается итоговым контролем.

При этом содержание учебного курса формируется в логике изложения материала, этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация.

В модульную систему учебного курса «Методология педагогического исследования» в соответствии с поставленными задачами включаются следующие модули:

- модуль рассматривающий суть, значение и роль методологии педагогического исследования;
- модуль представляющий методологию педагогики как систему знаний и научно-познавательную деятельность;
- модуль понятийного аппарата методологии педагогического исследования;
- модуль раскрывающий логику организации педагогического исследования;
- модуль интерпретации и оформления полученных результатов в ходе исследования;
- модули методов научного познания, теоретических и эмпирических методов педагогического исследования.

При этом каждый модуль при организации процесса обучения можно рассматривать как с позиции укрупнения учебной единицы, так и с позиции детализации темы. Так, например, модуль понятийного аппарата методологии педагогического исследования с позиции детализации может иметь следующие составные части: отработка теоретических знаний и представлений о понятийном аппарате исследования, требований к разработке содержания каждой категории аппарата, отработка умения самостоятельно определять методологические категории педагогического исследования, формировать умение самостоятельно разрабатывать методологический аппарата педагогического исследования с учетом предъявляемых требований к его разработке. В свою очередь, умение самостоятельно разрабатывать методологический аппарата педагогического исследования включает в себя формирование таких умений и навыков: разработка аппарата исследования в соответствии с выбранной проблемой, четко и взаимосвязано раскрыть все категории методологического аппарата исследования, грамотно, лаконично и логично излагать материал, оптимальность степени обобщения в изложении и т.д. Если, например, остановится на умении грамотно, лаконично и логично излагать материала, то в данном аспекте акцент делается на развитие таких

приемов, как выделение главной мысли, обобщение содержания мысли, подбор слов для передачи точности мысли, правильное построение предложения и т.д.

С позиции укрупнения учебных единиц, данный модуль входит в такие модули как «логика организации педагогического исследования», «методы педагогического исследования: теоретические и практические».

Такой подход к построению учебного курса «Методология педагогического исследования» для бакалавров педагогики позволяет обеспечить возможность не только индивидуализации траектории обучения, актуализации содержания, но и реализовать единство, преемственность и внутриспредметные связи. Как уже отмечалось ранее, организация учебного процесса, усвоение данного курса базируется на самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя. Для активизации работы студентов используются не только традиционные лекции, а так же консультации, лекция с обсуждением проблемных вопросов, лекция-визуализация, лекция с элементами беседы. Обсуждение ключевых и важных моментов организации педагогического исследования проводится на семинарах-конференциях, семинаре с элементами «мозгового штурма». А также учебно-исследовательская деятельность студента, которая играет большую роль в стимулировании самостоятельности. Все виды работы способствуют развитию у студентов умений организации собственной учебной деятельности. При этом в основе взаимодействия преподавателя и студента лежит субъект-субъектный характер взаимоотношений.

Каждый модуль учебной дисциплины обеспечивается специально разработанными дидактическими и методическими материалами, представленными в разработанных учебном пособии и рабочей тетради по данному курсу «Методология педагогического исследования».

В учебном пособии в каждом модуле представлен блок практических заданий, направленных на закрепление теоретических знаний, выработку практических умений и навыков, формирование опыта деятельности. Рабочая тетрадь дает возможность более основательно и подробно изучать материал по методологии педагогики в соответствии с уровнем подготовленности, опытом самостоятельной работы, индивидуальными способностями. Содержание рабочей тетради согласовано с тем материалом по методологии педагогического исследования, что представлен в основных учебниках и учебных пособиях, используемых в процессе изучения студентами данного курса.

Заполнение рабочей тетради ведется параллельно с анализом учебного материала в лекционном курсе, на семинарских занятиях или в процессе самостоятельного изучения материала. В нее включены вопросы и задания, направленные на закрепление и повторение изучаемого материала, а также задания, требующие самостоятельного поиска сведений по определенной теме, формирования опыта исследовательской деятельности; тематические творческие задания требующие креативности и реализующее внутриспредметные связи.

В целом, система заданий по учебному курсу «Методология педагогического исследования» предусматривает последовательный переход деятельности по узнаванию в деятельность по воспроизведению, а затем в исследовательскую деятельность.

Таким образом, предложенная структура и состав методов, форм, средств, обеспечивающих реализацию модульной технологии обучения в процессе подготовки бакалавра педагогики, способствует не только осознанному пониманию специфики методологии педагогики, но выработке знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых педагогу-исследователю. А также формируется активная профессиональная позиция личности педагога, способной к самоорганизации, постоянному самообразованию и самореализации в профессиональной деятельности.

Список литературы

- 1. Бабаян, А.В. Блочно-модульная технология В.А. Ермоленко / А.В. Бабаян, И.А. Петренко // Фундаментальные исследования . – 2008. - № 5. – С.41-44.*
- 2. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н.В. Борисова. - М.: ВИПК МВД России, 1999. - 174 с.*
- 3. Верхоглазенко, В.Н., Модульный подход в обучающем консультировании [Электронный ресурс] /В.Н. Верхоглазенко. – Режим доступа: <http://www.acmegroup.ru/node/282>*
- 4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.*
- 5. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения М.А. Чошанов.- М.: Народное образование, 1996. - 160 с*

ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПО ФИЛОСОФИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ФГОС

Южанинова Е.Р.
ФБГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург

Личность студента является открытой, целостной, развивающейся, динамической системой, которая развивается в образовательном процессе вуза. Однако, не смотря на реформы высшего образования с установкой на субъект-субъектные отношения, развитие и совершенствование интерактивных методов обучения, студент по-прежнему часто выступает объектом воздействия преподавателя. Транслирующие преподаватель и репродуцирующий студент – распространённое явление вузовской практики, и многие потребности формирующейся личности студента по-прежнему не учитываются.

Общеизвестно, что преподаватель должен передать не просто сумму знаний, но помочь студенту в самообразовании и саморазвитии, а это невозможно в условиях отсутствия диалога между преподавателем и студентом, когда у студента нет возможности понять, осмыслить свои знания, свою позицию относительно тех или иных вопросов, когда не создаются предпосылки для интериоризации знаний и превращения их в установки, ценностные ориентиры, модели поведения.

Данная проблема – многоаспектна, поэтому и путей решения её может быть много. Одним из средств повышения учебной мотивации, индивидуализации процесса обучения, помощи в становлении субъектности студента, средством, способствующим развитию ценностного стержня мировоззрения студента, является рабочая тетрадь по предмету. В данной статье мы рассмотрим возможности и преимущества использования рабочих тетрадей по философии, разработанных на основе ФГОС, и специфику их внедрения в образовательный процесс «Оренбургского государственного университета».

Рабочая тетрадь – учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе обучаемого над освоением учебного предмета [1]. Проблемами создания и использования рабочих тетрадей в образовательной практике школы и вуза занимаются Привалова Е.А. [2], Шиленков Р.В. [3], Голобокова Г.И. [4] и др., которые единодушны во мнении, что рабочая тетрадь является многофункциональным дидактическим средством, способствующим развитию самостоятельности обучающихся, индивидуализации обучения, повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Она способствует активизации и систематизации учебного материала по предмету, поэтому в ней должна быть представлена логика разворачивания учебного содержания, отражённая в программе дисциплины. Рабочие тетради –

это учебное пособие для индивидуальной самостоятельной работы учащихся и студентов. Они, как правило, включают вопросы и задания следующих групп: - на воспроизведение изученного материала; - для развития мыслительных операций; - для практического применения полученных теоретических знаний. Задания в рабочей тетради могут выполняться в виде рисунков, схем, таблиц, в тетради должны быть помещены графы для выполнения заданий. Для выполнения работ в тетрадях должно быть оставлено достаточное свободное место.

К структуре рабочей тетради предъявляются определенные требования.

- Рабочая тетрадь должна иметь предисловие, поясняющее обращение к учащимся.

- Система вопросов и заданий должна быть построена в соответствии со структурой и логикой формирования соответствующих понятий. Между заданиями должна быть определена соподчиненность, касающаяся как содержания предмета, так и надпредметных умений. Задача автора – вести учащегося от темы к теме, от решения простых проблем к более сложным заданиям.

- Иллюстрации в рабочей тетради должны быть обучающими. Рисунок можно дополнить или предложить свой вариант, можно задать вопросы к иллюстрации.

- Завершает тетрадь заключение, ориентирующее учащихся на содержание учебного материала, который будет изучаться впоследствии.

- Композиционное построение рабочей тетради зависит от замысла автора, от характера и содержания учебного материала и др. В конце каждой темы внутри тетради желательна серия контрольных вопросов, что позволяет систематизировать знания учащихся[5].

Существующие учебники по философии не всегда обладают потенциалом для вариативной работы, сковывают инициативность студента репродуктивной деятельностью, не всегда предлагают различные подходы к излагаемому материалу. Рабочая тетрадь – это не просто другая форма организации учебного материала, но иная технология работы, предполагающая активную субъектную позицию студента, который, выполняя задания на страницах тетради, творит своё мнение, позицию.

Использование рабочей тетради способно решить многие задачи, стоящие перед преподавателем и студентом. Для этого, на наш взгляд, необходимо, чтобы она соответствовала ряду принципов. Рассмотрим эти принципы применительно к рабочим тетрадям по философии.

Рабочая тетрадь должна быть *самостоятельным* учебным пособием, а не приложением к какому-либо учебнику. Самостоятельность должна обеспечиваться за счёт того, что в тетради должен быть весь минимально необходимый учебный материал, материал для постановки проблем, подсказывания путей их решения, система заданий нескольких уровней, рассчитанных на разный уровень мотивации и подготовки студента, на формирование разных общекультурных компетенций. За счёт этого

обеспечивались бы принципы *вариативности* и *индивидуализации*. Тетрадь должна содержать список литературы и сайтов, которые необходимо использовать в процессе освоения курса, а также вопросы для контроля, самоконтроля и планы практических занятий по дисциплине.

Все разделы и темы программы должны быть обеспечены не только содержательным материалом, но и такими заданиями и вопросами, которые могли бы вызвать неподдельный *интерес* студента, на наш взгляд, обязательно включение *полемических и творческих заданий* в каждый раздел.

Должен соблюдаться принцип *интегативности*, который мы понимаем как необходимость рассмотрения философских проблем, истории их развития в более широком контексте истории, социума, его искусства, науки, экономики той эпохи. «Каков народ – такова и его философия», поэтому отрывать рассмотрение философии от особенностей мышления, культуры, менталитета народа, значит, намеренно обеднять понимание философии и её роли в жизни отдельного человека и общества в целом. Принцип интегативности также проявляется в том, что использование материала тетради возможно при проведении совместных лекций или практических занятий: философии и истории, философии и культурологии, философии и истории искусств, философии и психологии и т.д.

В тетрадях при соблюдении линейности изложения курса (от философии древнего мира к философии XXI века) используется принцип *проблемности*, когда студент должен не только найти и сформулировать проблему, но и искать известные и необычные пути к цели, сопоставлять, делать умозаключения, помня, что они должны обязательно подкрепляться опорой на логику и определённые факты. Линейность изучения материала иногда нарушается принципом проблемности за счёт того, что студент должен сравнить варианты решения философской проблемы, оформленные в прошлые эпохи и в современности, т.е. иногда намеренно сближаются разные временные пласты, благодаря этому демонстрируется *актуальность* той или иной проблемы во все времена, *эвристичность* её решения философом прошлого на фоне контекста той эпохи, в которой жил мыслитель.

Студент стоит не только на позиции исследователя, экспериментатора, но тетрадь побуждает его к *самобытности*, формированию своего образа мыслей, почерка, к созданию самостоятельных текстов-размышлений, ценных для него, группы, преподавателя, науки. Задания в тетради позволяют осмыслить свою позицию, деятельность, побуждают к самоанализу, саморазвитию.

Рабочая тетрадь по философии [6], используется в образовательной практике «Оренбургского государственного университета» с 2011 года и имеет следующие особенности:

- рабочая тетрадь состоит из следующих разделов: методические рекомендации по освоению курса «философия» и работе с тетрадью (где изложены концептуальные основания курса, логика разворачивания содержания курса философии в вузе на базе ФГОС, советы по освоению курса и выстраиванию индивидуального образовательного маршрута с помощью

рабочей тетради); список литературы и сайтов, рекомендуемых при изучении дисциплины; лекционный материал, который дополняется заданиями разных уровней с указаниями по их выполнению; планы практических занятий; тесты контроля качества усвоения дисциплины; вопросы к экзамену; критерии оценки на экзамене сформированности компетенций; кроссворды по философии, которые являются одновременно и материалом для самоконтроля; краткий словарь по курсу; философские афоризмы; лист обратной связи, который используется для записи преподавателем рекомендаций конкретному студенту в изучении курса, а также для вопросов студента преподавателю.

- тетрадь не является приложением или продолжением какого-то конкретного учебника, поэтому может использоваться как самостоятельно, так и в комбинации с другими пособиями и учебниками;

- хотя тетрадь отражает программу учебной дисциплины и в ней представлен материал всех тем учебной программы, она более лаконична по сравнению с учебником за счёт использования таблиц и схем, более сжатого изложения материала;

- тетрадь достаточно эргономична, поскольку 1) имеет больший формат по сравнению с традиционными тетрадями (А4), что позволяет разместить на одном развороте и большой фрагмент текста, и задание к нему, и место для его выполнения, в связи с чем нет необходимости постоянно листать тетрадь; 2) поскольку большинство людей – правши, тетрадь ориентирована, в первую очередь, на них: основной текст лекции размещён на левой странице разворота тетради, а задание к нему и место для выполнения – справа, таким образом, студент, выполняя задание, может постоянно обращаться к тексту и одновременно письменно выполнять задание, не закрывая текст рукой; 3) шрифт текста достаточно крупный, что позволяет не усугублять проблемы со зрением;

- задача современного высшего образования не столько в передаче знаний, а сколько в формировании компетентностей, для этого знания превращаются в инструмент осмысления и освоения мира в процессе выполнения заданий;

- рабочая тетрадь способствует индивидуализации обучения, поскольку содержит разноуровневые задания репродуктивного, продуктивного и творческого характера;

- поскольку каждый студент может найти в тетради материал и задания, соответствующие его уровню способностей, его познавательным и культурным потребностям, постольку возможно создание индивидуальной траектории изучения предмета философии;

- преподаватель получает возможность увидеть особенности и потребности студента за счёт анализа тех заданий, которые выбирает и выполняет студент, преподаватель может индивидуализировать обратную связь;

- организуются размышления студента относительно важных, но неоднозначных проблем человека, общества, культуры, целью которых

является уяснение студентом разных точек зрения и синтез на их основе своей собственной позиции;

- это достаточно мобильный жанр учебной литературы, который можно изменить или дополнить в соответствии с изменяющимися реалиями общественной и научной жизни;

- тетрадь приучает студента не только узнавать чужие точки зрения, мнения авторитетных философов и мыслителей разных эпох, но в соавторстве, в сотворчестве, в диалоге с ними выстраивать свою позицию;

- задания в тетради сформулированы таким образом, что помогают студенту увидеть воплощаемость философских идей в повседневную жизнь и возможности, которые может использовать для этого сам студент;

- рабочая тетрадь – открытая, незамкнутая система, предполагающая постоянное дополнение и обогащение, развитие;

- традиционно учебники, если и содержат вопросы для осмысления и самоконтроля, то их характер чаще всего предполагает только работу с текстом, т.е. внимательное чтение учебника заранее обеспечивает успешность освоения программы, но лишь на самом низком – репродуктивном уровне, а творческие способности студента практически не развиваются. В тетради же, наоборот, важным элементом являются задания, для выполнения которых у студента нет готовых средств, что обуславливает постановку вопросов, выдвижение гипотез, поиск версий, интерпретацию различных точек зрения и нахождение ответа, удовлетворяющего, в первую очередь, самого студента, который при этом должен помнить о приемлемости/неприемлемости выбранной позиции относительно гуманистических ценностей культуры, времени, социума;

- заполненная студентом рабочая тетрадь нагляднее всего отражает эволюцию его знаний, представлений, мнений, позиций относительно жизненно важных вопросов свободы, ответственности, творчества, любви, долга, ценности жизни, истины, добра;

- заполненная тетрадь также может свидетельствовать о ценностном самоопределении студента, поскольку задания направлены на осмысление уже имеющихся в сознании ценностей, ориентаций и установок, а также предполагает их рефлексию относительно широкого контекста взглядов философов, относительно культуры, и формирует потребность изменения ценностной системы, в случае выявленной необходимости;

- каждая тетрадь небезлика и анонимна, а уникальна и неповторима, поскольку имеет сразу нескольких соавторов – автора пособия, преподавателя и самого студента.

Особенностью рабочей тетради по философии является её «открытое пространство» - свободное пространство для письменных и творческих работ студента. Это – пространство диалога с самим собой, великими умами прошлого, преподавателем. Особенностью тетради является выражение студента в человеческих отношениях, воплощение смыслов в диалоге с самим собой и Другими. Актуализация сущности Другого раскрывается через организацию общения, диалога с философом, с автором пособия,

преподавателем, однокурсниками (преподаватель может организовать обмен лучшими творческими работами). При этом студенты помнят, что общаются не просто с людьми, но носителями определённых ценностей, ценностных установок, ориентаций, определяющих образ жизни, с субъектами определённой культуры.

Важно, что в работах студент может высказаться, облегчить душу, «выговорить боль или обиду», что, с одной стороны, важно для него в качестве некоего психокоррекционного метода, а с другой стороны, важно преподавателю для понимания внутреннего мира студента, тех проблем, которыми живёт молодёжь, для понимания тех задач, которые они ставят для себя, для уяснения их ценностной позиции и понимания того, в какой помощи нуждается конкретный студент.

Некоторые задания в рабочей тетради носят личностно-ориентированный характер. Как правило, это задания, предполагающие опору не только на знания студента и понимание им проблемы, а самое главное – на формирование его мнения.

Творческие способности студента, умение формировать авторскую позицию развиваются в заданиях разного жанра: создание синквейнов, написание эссе, вопросы для интервью с философом, сочинение-размышление, создание схем, графиков, таблиц, философский анализ сказок и поговорок, философских афоризмов, создание своего афоризма или девиза жизни, представление мысли в виде графических, художественных образов («Нарисуй любовь / свободу / творческое вдохновение») и т.д.

Поскольку почти каждая работа в тетради будет носить ярко выраженный авторский отпечаток, по заполненности тетради и тщательности выполнения заданий можно судить об отношении студента к осваиваемой дисциплине. Студенты, воспринимающие философию только как дисциплину в ряду других, которые он «вынужден изучать», чаще выполняют задания репродуктивного уровня, их творческие работы отличаются непродуманностью, слабой аргументацией собственной позиции.

Если же студент активен и неравнодушен, его работы пронизывает стремление обогатить своё мировоззрение, проявляющееся в тщательном выполнении заданий, в стремлении убедить читающего/проверяющего работу в своей правоте, его творческие работы отличает не только полёт фантазии, но и осмысленность. К концу тетради выполненные задания становятся не просто больше по объёму, логичнее аргументированы, но студент начинает демонстрировать критичное отношение к проблеме и себе, умение увидеть альтернативные решения и свою собственную перспективу интеллектуального, ценностного, личностного развития. Но в любом случае, преподавателю видна эволюция мышления и ценностной системы студента, развитие его субъектности, критичности, самостоятельности, его творческих способностей.

Таким образом, рабочая тетрадь по предмету позволяет организовать продуктивную самостоятельную работу студента по овладению учебной дисциплиной, способствует формированию компетенций, т.е. удовлетворяет

требованиям к современным образовательным средствам, обеспечивает возможность создания индивидуальных образовательных маршрутов, способствует ценностному самоопределению студента в пространстве философии и культуры в целом, способствует формированию субъектности, повышает эффективность учебного процесса.

Список литературы

- 1. ГОСТ 7.60 – 2003 «Издания: Основные виды. Термины и определения».*
- 2. Привалова, Е. А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. – 29 с.*
- 3. Шиленков, Р. В. Влияние использования рабочей тетради с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения химии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. – 28 с.*
- 4. Голобокова, Г. И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2012. – 24 с.*
- 5. Мысь, Е.А. Как написать методические материалы для обучающихся. Методические рекомендации для преподавателей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/> – 19.12.2013.*
- 6. Южанинова, Е.Р. Философия. Рабочая тетрадь: учебно-методическое пособие. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 127 с.*