

Содержание

Секция 4. Научно-исследовательский потенциал образования для формирования компетентного специалиста.....	2
Аралбаева Ф.З. Технология чтения лекций по экономике муниципального образования	2
Ахтарьянова Р.Р. Составляющие профессионализма современного руководителя.....	6
Байрева О. В., Ремизова В. Ф. Коммуникативная компетентность как составляющая личности специалиста.....	11
Байрева О.В. Формирование функциональной грамотности студентов: возможности образовательного процесса вуза.....	17
Балабанова О.А. Профессиональная компетентность будущего специалиста.....	23
Григорьева О.Н. Компетентностный подход в образовании.....	29
Дикова Н.В. Наглядность в обучении праву.....	33
Добрынина Е.В. Активизация взаимодействия студента с субъектами образовательного процесса.....	36
Ерёмина О.В. Многоуровневое высшее образование и его возможности в развитии научно-исследовательской деятельности студента.....	42
Кирхмеер Л.В. Деловая игра как средство активизации обучения студентов менеджменту.....	46
Корниенкова Т.В. К вопросу об организации научно-исследовательской деятельности студентов.....	53
Круталевич М.Г., Гелеверя Э.Е. Проблемы отечественного образования.....	58
Любарская Е.М. Роль высшего профессионального образования в формировании компетентного специалиста государственного и муниципального управления.....	63
Мазова С.В. К вопросу о подготовке специалистов в условиях непрерывного педагогического образования.....	66
Мясникова Т. И. Современные подходы к проблеме медиаобразования.....	70
Ольховая Т.А. Развитие субъектной позиции студентов университета.....	76
Петрова Е.В. Совершенствование учета преимуществ и недостатков курсовых, контрольных и дипломных работ как фактор повышения качества образования.....	83
Степунина О.А. Профессиональные компетенции и профессиональная компетентность как факторы качества подготовки специалиста.....	92
Сулейманов Р. М. Самостоятельная работа и самообразование студента в аспекте формирования компетентного специалиста.....	98
Суфьянова Д.Р. Локус-контроль студентов педагогического вуза как необходимая компонента формирования их профессиональной компетентности.....	101
Тажибаева Д.А. Формирование специальных компетенций как одна из задач подготовки студента-бакалавра педагогического вуза к профессиональной деятельности.....	105
Тарлавина В.В. Мониторинг качества образования студентов.....	109
Тугай Т.И. Локальная история в курсе всеобщей истории.....	116

Секция 4. Научно-исследовательский потенциал образования для формирования компетентного специалиста

Аралбаева Ф.З. Технология чтения лекций по экономике муниципального образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Передача органам местного самоуправления значительных полномочий для решения вопросов социально-экономического развития муниципальных образований согласно закону № 131 РФ определяет необходимость разработки и чтения курса «Экономика муниципального образования» для студентов специальности 080504 «Государственное и муниципальное управление».

Главной целью этого курса является раскрытие сущности реформирования российской экономики и развития рынка экономики муниципального образования и муниципального управления, которые становятся относительно самостоятельной сферой деятельности, сферой особых отношений экономики и власти, здесь действуют особые механизмы согласования социальных, экономических и политических интересов власти, населения и бизнеса.

В целях разработки, принятия и реализации эффективных экономических решений экономика муниципального образования понимается как комплексное знание, как единое целое, во взаимосвязи и взаимодействии ее основных элементов. В этом контексте очевидно, что ее предметная область существенно шире и сложнее, она должна рассматриваться в комплексе с региональной экономикой. Как самостоятельное предметное поле специализации, сложившиеся в мировой практике достаточно давно, экономика муниципального образования «вышла» из пространственной экономики и экономической географии, а также экономики общественного сектора.

Целесообразность изучения данного курса обосновывается также тем, что наделенные значительными полномочиями возможностями муниципальные образования определяют направления социально-экономического развития своих территорий, чрезвычайно велика их потребность в высококвалифицированных специальностях, обладающих не только актуальными знаниями в тех или иных частных сферах экономики, права и организационного строительства, но и более широкими – комплексными – представлениями о муниципальной экономике и закономерностях муниципального социально-экономического развития. Эти знания требуются не только муниципальным служащим, но и представителям бизнеса, работающим в муниципальной среде, работникам предприятий – поставщикам

коммунальных и иных инфраструктурных услуг, строителям, архитекторам, финансистам. Более того, в настоящее время актуально решение проблемы формирования «общего языка», на котором можно было бы обсуждать возникновение проблемы.

Во многом справиться с решением этих задач могут лекции по курсу экономики муниципального образования. Лекции должны образовать цикл, охватывающий все основные темы, связанные с экономикой муниципального образования и муниципальным управлением. Цикл лекций должен содержать темы о муниципальном имуществе (собственности); об инфраструктуре рынка недвижимости; муниципальном хозяйстве; проблемах предпринимательства; стратегическом планировании и управлении социально-экономическом развитием. Курс разработан на 20 часов.

Целесообразность изучения курса «Экономика муниципального образования» объясняется существующими противоречиями муниципальной экономики.

В условиях перехода государства на рыночные основы хозяйствования происходит закономерное перераспределение полномочий собственности, финансовых ресурсов между различными субъектами экономических отношений: органами государственной власти, органами местного самоуправления, предпринимательскими структурами. Каждый из этих субъектов имеет свои определенные функции и поэтому заинтересован в получении как можно большего объема ресурсов для их выполнения.

Так, государственные органы заинтересованы в формировании собственной экономической базы и сохранении максимально возможного контроля за деятельностью органов местного самоуправления.

Частные структуры заинтересованы в максимизации доходов и обеспечении льготного режима функционирования со стороны государства и местного самоуправления.

Органы местного самоуправления нуждаются в финансово-экономической помощи со стороны государственных структур.

Интересы каждого из экономических субъектов входят в сферу интересов другого.

В условиях объективной ограниченности ресурсов это порождает ряд противоречий, через разрешение которых и развивается муниципальная экономическая система.

К числу наиболее значимых противоречий развития муниципальной экономики относятся противоречия между:

- муниципальной и государственной собственностью;
- муниципальной и иной негосударственной собственностью;
- приватизацией муниципального имущества и муниципализацией ранее приватизационного имущества;
- приватизацией и необходимостью создания новых муниципальных предприятий;
- прямыми и косвенными формами муниципального регулирования экономики.

В стабильной экономической ситуации данные противоречия не столь ощутимы, поскольку процесс первичного распределения ресурсов в системе уже завершен и интересы различных экономических субъектов в значительной степени удовлетворены. В России распределение ресурсов между субъектами экономических отношений проходит первоначальную стадию, а, следовательно, интересы многих из этих субъектов довольно остро противопоставлены друг другу. Подобное противопоставление интересов при ограниченном объеме ресурсов может стать источником дисбаланса экономической системы, выражающегося в неадекватном распределении ресурсов в соответствии с функциями экономических субъектов. При этом одни субъекты получают в свое распоряжение достаточный для выполнения своих функций объем ресурсов, другие — оказываются наделенными ими не в полной мере. Экономика России сегодня пребывает именно в таком состоянии. Ряд экономических субъектов в нашей стране до сих пор страдает недостатком ресурсного обеспечения. Не являются в этом отношении исключением и органы местного самоуправления.

В результате приватизации государственного и муниципального имущества и перераспределения государственной собственности и налоговых источников между различными уровнями власти интересы органов местного самоуправления оказались существенно ущемлены. На местный уровень были переданы в основном бюджетобременительные объекты собственности и крайне незначительные налоговые источники. Это поставило органы местного самоуправления в полную экономическую зависимость от федерального центра и соответствующего субъекта Федерации, что весьма негативно отразилось на социально-экономической обстановке в муниципальных образованиях.

Таким образом, муниципальная экономика в условиях рыночной трансформации может быть охарактеризована как противоречивая взаимосвязь отношений, складывающихся у муниципальных органов с органами государственной власти, а также с хозяйствующими субъектами различных форм собственности. Это дает основания считать, что эффективность муниципальной экономики находится сегодня в непосредственной зависимости от темпов и результативности работ по созданию оптимального механизма разрешения имеющихся противоречий.

При изучении курса следует обратить особое внимание на разницу в понятиях «муниципальная экономика» и «муниципальное хозяйство». Анализ существующих понятий должен осуществляться с использованием различных точек зрения существующих в литературе. Особое внимание следует уделить раскрытию теоретических основ рассматриваемых проблем с учетом работ Велихова Л.А.. Если муниципальное образование - это городское или сельское поселение, муниципальный район, городской округ либо внутригородская территория города федерального заселения, то муниципальное хозяйство – это совокупность организаций, предприятий и учреждений, осуществляющих на территории муниципального образования хозяйственную деятельность, направленную на удовлетворение общественных потребностей населения.

При изложении теоретического материала особое внимание следует уделить современным технологиям развития муниципального хозяйства.

Механизм и технологии ресурсного обеспечения муниципального образования включает: средства самообложения граждан; выравнивания, которое осуществляется путем предоставления дотаций из образуемого в составе расходов бюджета субъекта Российской Федерации регионального фонда финансовой поддержки поселений; выравнивания уровня бюджетной обеспеченности муниципальных районов (городских округов); муниципальные заимствования; создание межмуниципальных хозяйственных обществ; образование некоммерческих организаций муниципальных образований и др.

Каждая из приведенных технологий должна иметь практическое обоснование зарубежным или отечественным опытом.

Проведение практических занятий должно проходить на основе достоинств и недостатков моделей муниципального хозяйства.

Отдельное практическое занятие должно быть посвящено оценке эффективности развития муниципального хозяйства. Практическое задание должно заключаться в разработке матрицы выбора проекта для инвестирования в МО. Опыт разработки таких проектов имеется на кафедре ГиМУ. Занятия были проведены к.э.н., доцентом Коганом А.Б. и проект назывался «Свой дом».

Завершаться лекционное занятие обязательно должно терминологическим словарем, списком рекомендуемой литературы, а также вопросами и заданиями на практические занятия, которые содержат обобщение полученных результатов.

Ахтарьянова Р.Р. Составляющие профессионализма современного руководителя

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа**

В современных социально-экономических условиях проблема управления образованием приобретает особую значимость. Многоаспектность данной проблемы предполагает к ее рассмотрению и связана как с повышением требований к выпускникам высшей и профессиональной школы, к распорядительно-исполнительной деятельности по совершенствованию учреждений образования, к качеству обучения и воспитания детей и молодежи, так и с изменениями ориентиров образования, когда приоритетными становятся ключевые компетенции в важнейших сферах: интеллектуальной, общественно-политической, управленческой и коммуникативной.

Реформирование образования, переход к гуманизации и демократизации, ориентация на развитие личности, а не только на простую трансляцию знаний, предъявляет принципиально новые требования не только к личности преподавателей образовательных учреждений, но и их руководителей.

Эффективность деятельности образовательных учреждений, качество образования, которое получают ее выпускники, в большей степени зависит от квалифицированного управления. Не случайно одно из направлений «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» – «модернизация существующей отраслевой модели управления этой системой».

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования», основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости введения компетентностного подхода в образовании.

В этих условиях профессиональная деятельность руководителя образования определяется новыми стратегическими факторами: высокой нестабильностью и неоднородностью обстоятельств деятельности образовательных учреждений, которые объективно приводят к снижению эффективности управления ими. Эти факторы делают невозможным распространение унифицированных моделей управления и управленческого поведения. Следствием их влияния является также расширение спектра и повышение уровня сложности управленческих задач, решаемых руководителем, и противоречивость требований, предъявляемых обществом к его профессиональной подготовке.

Профессионализм рассматривается как приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач.

Новые аспекты управленческой деятельности руководителей выявляют острую потребность в организации их эффективной подготовки, обеспечивающей адаптацию к постоянно изменяющимся условиям, формируя качественно иные критерии профессионализма руководителя и, следовательно, существенно изменяют задачи подготовки специалистов в системе высшего образования. Вместе с тем, система подготовки специалистов и повышения квалификации руководителей сохраняет традиционную ориентацию на информационное обеспечение их деятельности, оставляя без должного внимания проблему формирования современных, профессионально значимых характеристик, специальных профессиональных умений и навыков, которые влияют на формирование готовности к управленческой деятельности.

Управленческая деятельность – специфический вид профессиональной деятельности. Если использовать оценку с антропологических позиций, то объяснением тому являются многие обстоятельства.

Во-первых, для ее исполнения необходим «особый» человеческий материал в том понимании, что у него наличествуют такие данные, как организаторские способности, незаурядный интеллект, восторженное отношение к людям и природе.

Во-вторых, руководитель (менеджер) должен иметь основательный культурологический тезаурус.

В-третьих, ему необходимо обладать разносторонними специальными знаниями: управленческими, экономическими, правовыми, экологическими, финансовыми и т.д.

В-четвертых, все вышеназванные знания руководителю (менеджеру) надо уметь технологично использовать в практической деятельности.

При этом следует учитывать, что какие бы благородные цели не преследовал руководитель (менеджер), он не правомочен причинять какой-либо морально-психологический ущерб тем, с кем сотрудничает или действует в интересах общества.

Этим обусловлено то высокое требование, которое предъявляется каждому, кто стремится заниматься управленческой деятельностью. Вот почему следует придавать серьезное значение профессионализму руководителя (менеджера) как подтверждению его возможности заниматься данной деятельностью на достойном творческом и технологическом уровне. Отсюда и практическая полезность ориентации в приоритетных составляющих профессионализма современного руководителя (менеджера).

Схематично их можно представить следующим образом:

- профессиональная востребованность;
- профессиональная пригодность;
- профессиональная компетентность;

- профессиональная удовлетворенность;
- профессиональный успех.

Раскроем кратко содержание каждой позиции.

Профессиональная востребованность. То есть спрос в обществе, в конкретных областях (образование, государственная политика, экономика) на управленческих работников. В различные времена количество людей, занимающихся управлением, было различно. С усложнением социальной и образовательной сферы общества, экономики стимулировался рост видов управленческой деятельности, что способствовало увеличению числа управленцев.

Профессиональная пригодность. Это понятие сформировалось в начале XX века и означает природное соответствие человека избираемому виду профессиональной деятельности. Прежде всего, по его соматическим и психофизиологическим данным, а затем склонностям и личным намерениям.

По данным Всемирной организации труда, лишь трое из десяти человек в мире правильно ориентированы в более трех тысячах профессиях, которые сегодня предлагаются людям. Изначально соответствующий выбранный вид профессии является предпосылкой ее доступного освоения, продуктивного исполнения и получения наибольшего личного удовлетворения. Например, руководитель (менеджер) должен обладать, наряду с набором специфических качеств, организаторскими способностями. Поэтому, кто не обладает от природы организаторскими способностями, тем лучше не претендовать на управленческую деятельность.

Профессиональная компетентность. Управленческая деятельность – одна из древнейших общественных профессий. Необходимость которой обусловлена экономическим существованием людей, организации их совместной деятельности и общественного состояния. Знания об управленческой деятельности и всего того, что с ней связано, плюс опыт их использования – составляют суть профессиональной компетентности руководителя.

В качестве своеобразного теста для самопроверки своей профессиональной компетентности оцените по десятибалльной шкале проявление в своей управленческой деятельности следующих характеристик:

- категоричность суждений;
- необязательность;
- конфронтационность в общении;
- хаотичность планирования своего рабочего времени;
- осторожное отношение к инновациям;
- сдержанность в материальном и моральном поощрении подчиненных.

Чем меньше баллов будет получено в итоге подсчета по каждой позиции, тем больше шансов предполагать, что ваша профессиональная компетентность как руководителя высока. Конечно, при условии объективности произведенных самооценок.

«Компетентность» альтернативна понятию «профессионализм»: первое из них относится к технологической подготовке, второе определяет содержание профессионального характера, компоненты которого включают «базисные

квалификации».

Компетентность являясь интегральным качеством руководителя, сплавом его опыта, умений, навыков, может служить показателем как готовности к руководящей работе, так и способности принимать обоснованные управленческие решения.

Профессиональная удовлетворенность. Любая деятельность является условием самореализации личностью своих природных и профессиональных данных.

В силу явно выраженной специфики содержания и характера управленческой деятельности достижение профессиональной удовлетворенности теми, кто ею занимается, более затруднительно по сравнению с другими видами трудовой деятельности. Объясняется это тем, что успех руководителя – результат усилий не только его самого. Существенное значение в успехе руководителя имеют усилия тех людей, на которых он опирается в своей деятельности, согласованность их действий, проявленное ими к нему доверие.

Иными являются и критерии оценки результативности управленческого труда, имея в виду, прежде всего деятельность различных руководителей. В качестве таковых можно принять следующие:

- достижение поставленных целей и задач;
- забота о здоровье и личном достоинстве людей;
- улучшение служебных условий труда подчиненных;
- приращение своего профессионального мастерства и подчиненных;
- актуализация делового интереса у подчиненных к инновационным действиям;
- создание объективных и субъективных условий для перспективного развития коллектива (учреждения).

Чем лучше представлены в деятельности менеджера указанные критерии, тем выше его удовлетворенность как профессионала.

Профессиональный успех. Одной из «непривлекательных» сторон управленческой деятельности является то, что даже значительные профессиональные успехи, в ней достигнутые, нередко не приносят менеджеру полноценного удовлетворения. Управленческая деятельность, как никакая другая, способствует воплощению в жизнь теми, кто ею занимается, своих амбиций и намерений. Вот почему эта деятельность присуща личностям неординарным.

Пожалуй, лишь один процент талантливых руководителей наличествует в наше время. Вот почему поиск талантливых организаторов, создание им условий для самореализации своего дара и обретенных научных знаний и опыта работы – условия успешного решения актуальных проблем современного человеческого общества.

Подобно тому, как руководитель играет центральную и наиболее важную роль в любой организационной системе, так и изучение этой деятельности объективно выступает главной проблемой теории и практики управления. От правильного, полного понимания сущности и содержания

управленческой деятельности во многом зависит решение всех иных управленческих проблем, формирование адекватного общего представления о «науке управления».

Сегодня ощущается острая потребность в подготовке нового поколения управленцев, в основательной инвентаризации умственного капитала действующих руководителей. Занимаясь этим, необходимо сформировать в настоящем и будущем управленце интерес к постоянному повышению своей человековедческой компетенции.

Байрева О. В., Ремизова В. Ф. Коммуникативная компетентность как составляющая личности специалиста

**Оренбургский государственный университет, Оренбург
Оренбургского филиал ГОУ ВПО РГТЭУ, Москва**

Понятие «коммуникативная компетентность» прочно вошло в категориальный аппарат всех дисциплин, так или иначе изучающих проблемы общения: философии, социологии, общей и социальной психологии, педагогики, лингвистики, частных методик преподавания, теории управления, экономики предприятия. В общеупотребительном смысле компетентность (от латинского *competentia* — принадлежность по праву) означает обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Заметим, что в научной литературе в данное понятие вкладывается несколько иной смысл.

В трудах отечественных ученых значительное место занимает проблема изучения сущности профессиональной компетенции. Компетентность — специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни. Специфические формы компетентности предполагают умение решать очерченный круг задач в профессиональной деятельности. У человека должны быть определенные знания, включая узко специальные, особые способы мышления и навыки. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способность оценивать последствия своих действий (А.А. Бодалёв, Л.И. Божович). В силу растущей сложности и динамики внутренней и внешней среды, а также из-за разнообразия требований к коммуникативно компетентному поведению в различных отраслях, предприятиях, отделах, особую важность приобретает готовность индивидуума к расширению, развитию своей коммуникативной компетентности.

По мнению зарубежных ученых, понятие «компетентность» означает способность человека эффективно взаимодействовать со своим окружением (7, S. 2046). В данном контексте целесообразно говорить о коммуникативной компетентности. Корни смыслового значения термина «коммуникация» лежат в латинском языке и имеют буквальный перевод: «с людьми». Английский глагол «communicate» имеет толкование: «передавать посредством речи или письма», цель коммуникации определяется как «обеспечение успешной передачи адекватной информации».

В психологии коммуникативная компетентность рассматривается как одно из условий личностной ориентации. В состав коммуникативной компетентности входит совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Коммуникативная компетентность с позиций теории и методики профессионального образования включает обмен информацией, общение между субъектами профессиональной деятельности, а также знания, опыт, формы взаимодействия, осуществляемые при помощи языка и специфических

информационных технологий (Е.А. Алилуйко). Рассуждения об иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности приводят исследователей (О.Ю. Искандарова) к выводу, что это есть комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, поскольку обеспечивает оптимальное психологическое взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке.

Некоторые исследователи (Л.В. Смирнова, Л.Г. Антропова) характеризуют коммуникативную компетентность как интегративное качество личности. Л. Г. Антропова дополняет, что это еще и профессионально-значимое качество, состоящее из коммуникативных знаний, умений, навыков; коммуникативной направленности, гуманистической позиции, коммуникативной креативности).

Е.В. Руденский рассматривает коммуникативную компетентность как проявление личностью своей субъективности в общении на основе технологической характеристики (5, С. 75). Согласно этому автору, коммуникативная компетентность — это знание норм и правил общения, владение его технологией (5, С. 107). Коммуникативная компетентность, по мнению этого ученого, складывается из способностей давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; «вживаться» в атмосферу коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации (5, С. 101). В качестве основных источников приобретения коммуникативной компетентности выделяются: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения; опыт восприятия искусства (5, С. 105).

Коммуникативная компетентность связана с взаимодействиями и может быть отождествлена, поскольку речь идет о способности человека, с коммуникативной подготовленностью. Некоторые авторы рекомендуют термин «коммуникативные способности». В то время как множество ученых отождествляют данные понятия с коммуникативной компетентностью, нам необходимо подчеркнуть различие между коммуникативной компетентностью, с одной стороны, и коммуникативной подготовленностью и способностями — с другой. Коммуникативная подготовленность лишь указывает на наличие таковой у человека. Коммуникативная компетентность касается применения данной подготовки в отдельных коммуникативных ситуациях. Это различие важно при тренировке и реализации коммуникативно грамотного поведения. Из наличия определенных задатков (способностей) у человека не обязательно следует вывод о действительно коммуникативно грамотном поведении.

Как видно из вышеприведенных определений, понятие коммуникативной компетентности в литературе полисеманлично, неоднозначно. Проблема осложняется тем, что часто смешивают два понятия: компетентность и компетенция, что связано, на наш взгляд, с переводом слова «competentia» с английского языка, которое употребляется как в значении компетентность, так и компетенция. Отмечается, что лингвисты говорят о компетенции, психологи —

о компетентности. Добавим, что и в педагогической науке чаще используется термин «компетентность».

По словарной дефиниции, компетенция — это круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом. Термин «языковая компетенция» был использован Н. Хомским при исследовании проблем генеративной грамматики. В основе языковой компетенции, по Н. Хомскому, лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать себе грамматику» — правила описания предложений, воспринимаемым в языковой среде. Опираясь на это положение, Н.Хомский в своих дальнейших рассуждениях заявляет, что компетентный говорящий/слушающий должен: образовывать/ понимать неограниченное число предложений, составленных по грамматическим моделям данного языка; иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство/ различие в значении двух выражений.

Такое понимание языковой компетенции, полагают ученые (А.А. Леонтьев), односторонне и служит только для понимания идей порождающей (генеративной) грамматики. Поэтому вместо узко понимаемой языковой компетенции (а иногда и вместе с ней) предлагается более широкое понятие коммуникативной компетенции. М.К. Кабардов и Е.В. Арцишевская ведут речь о языковой, коммуникативной и речевой компетенциях (2). Языковая компетенция определяется как потенциал языковедческих знаний индивида, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для цел предложений, воспринимаемым в языковой среде. Опираясь на это положение, Н.Хомский в своих дальнейших рассуждениях заявляет, что компетентный говорящий/слушающий должен: образовывать/понимать неограниченное число предложений, составленных по грамматическим моделям данного языка; иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство/различие в значении двух выражений.

Такое понимание языковой компетенции, полагают ученые (А.А. Леонтьев), односторонне и служит только для понимания идей порождающей (генеративной) грамматики. Поэтому вместо узко понимаемой языковой компетенции (а иногда и вместе с ней) предлагается более широкое понятие коммуникативной компетенции. М.К.Кабардов и Е.В.Арцишевская ведут речь о языковой, коммуникативной и речевой компетенциях (2). Языковая компетенция определяется как потенциал языковедческих знаний индивида, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Содержание языковой компетенции — это усвоение категорий и единиц, языка и их функций, постижение закономерностей и правил функционирования языка (В.А.Звегинцев, И.А.Зимняя, Н.Хомский, Л.В.Щерба, Л.А.Якобивиц и др.).

Принимая во внимание развитие индивида как человека, умеющего общаться, способного к самообучению, являющегося субъектом социальных отношений и неповторимой личностью, Я. ван Эк в состав коммуникативных

умений включил лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, социальную компетенции (6). Вслед за Я. ван Эком и Дж.Л.М. Тримом Е.Н. Соловова вкладывает в понятие различных составляющих коммуникативных умений (или коммуникативной компетенции, по Е.Н.Солововой) следующие характеристики:

1. Лингвистическая компетенция означает знание определенного количества словарных единиц и грамматических правил, позволяющих объединять их в осмысленные высказывания.

2. Социолингвистическая компетенция есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией общения.

3, 4. Дискурсивная и стратегическая компетенции предполагают связное и логичное изложение своей позиции, готовность вести диалог или дискуссию, вызвать ответную реплику собеседника, вовлечь его в процесс общения.

5. Социокультурная компетенция есть готовность и способность к ведению диалога культур, что предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка.

6. Социальная компетенция есть готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе.

Мысль о различных компонентах-компетенциях, входящих в состав коммуникативной компетенции, освещалась и у других авторов (И.А. Зимняя, В.А. Коккота). Коммуникативная компетенция состоит из: лингвистической компетенции, дискурсивной компетенции (способность соединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение, дискурс, используя для этого различные синтаксические и семантические средства ко-гезии), социолингвистической компетенции (способность выражать и понимать словосочетания и предложения с такой формой и таким значением, которые соответствуют данному социолингвистическому контексту иллокутивного акта коммуникации), стратегической компетенции (способность эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию дискурса, если коммуникации грозит разрыв из-за шума, недостаточной компетенции и т.п., а также выбирая правильную стратегию для повышения эффективности коммуникации).

В дополнение к представленным составляющим, Л. Брахман предложил еще одну компоненту коммуникативной компетенции — иллокутивную компетенцию — способность надлежащим образом формировать иллокутивные (речевые) акты (попросить что-то, пригласить, информировать кого-то) в соответствии с ситуацией общения. Данную структуру коммуникативной компетенции дополняют еще одним компонентом — страноведческой компетенцией, т.е. способностью учитывать в иллокутивных актах общения особенности страны, культуры, истории народа, язык которого изучают и с представителями которого идет общение (3).

Используя вышеприведенную структуру, И.А.Зимняя дала следующее определение коммуникативной компетенции: коммуникативная компетенция это способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное

речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний навыков и с помощью умения, связанных с дискурсивной, иллокутивной, стратегической компетенциями, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения (1).

Если принять во внимание, что компетентность — это обладание компетенцией, то коммуникативная компетентность имеет составляющие — коммуникативные компетенции. На наш взгляд, основанием всех вышеприведенных схем коммуникативной компетенции послужили данные языкознания и лингвистической прагматики. Обращаясь к работам психологов и педагогов, необходимо внести в структуру коммуникативной компетентности наряду с такими компетенциями, как лингвистическая, социолингвистическая, страноведческая, дискурсивная, стратегическая, еще и невербальную, когнитивную, эмотивную компетенции. Можно заметить, лингвистическая, социолингвистическая, страноведческая, невербальная, когнитивная компетенции связаны в основном со знаниями, а дискурсивная, стратегическая и эмотивная компетенции связаны в основном с умениями и способностями.

Для анализа коммуникативной компетентности как педагогической категории мы используем основные структурные блоки-позиции: сущность явления, его назначение, содержание, формы проявления, критерии эффективности (4). Проявление сущности коммуникативной компетентности как видовой категории педагогики мы видим в том, что она является концентрированным выражением и отражением движения отношений, деятельности, осуществляемых подготовленными определенным образом людьми, в рамках объективного процесса общения. Назначение коммуникативной компетентности как педагогического явления сводится к эффективному выполнению объективной функции взаимодействия между людьми, обеспечивающей интеграцию личности в общественно-профессиональную жизнь на основе специального обучения. С содержательной стороны коммуникативная компетентность аккумулирует специально отобранные, педагогически обработанные знания, умения; направленность и отношения личности; индивидуальные способности; оценочно-эмоциональную сферу.

Коммуникативная компетентность проявляется в формах общения', деятельности (в нашем случае — профессиональной и коммуникативной) и порождаемых ими взаимоотношений. Критерии эффективности коммуникативной компетентности выражаются в степени соответствия коммуникативного поведения личности требованиям моральных, этических, лингвистических, культурных норм.

Рассмотренные точки зрения на характеристики и структуру коммуникативной компетентности и коммуникативных компетенций позволяют сделать общие выводы и выработать основные определения. Итак, коммуникативная компетентность или компетентность в общении специалиста — это достаточный для общения с иностранными партнерами в процессе профессиональной деятельности уровень владения иностранным языком и знаниями экстралингвистических и соционормативных правил общения, принятых в данной иноязычной культуре. Такой уровень предполагает: устанавливать

контакт и контролировать правильность своих действий; воспринимать речь, обладая соответствующей речевой памятью и прогностическими умениями на всех уровнях языка; выполнять различные социальные роли; создавать новые социальные связи и отношения; понимать и употреблять невербальные средства общения, принятые в данной культуре.

Литература:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М/ Просвещение. 1991. — 222с.
2. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. / Вопросы психологии, 1996, №1. — с. 34-49.
3. Ко к кот и В.А. Л ингво-дидактическое тестирование. М.: Высшая школа. 1989. - 128с.
4. Лихачев Б. Т. Основные категории педагогики. // Педагогика №1, 1999. — С. 10-19.
5. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций. — М.: ИНФРА-М, Новосибирск: НГАЭ и У, 1997. 224 с.
6. Ek, J.A. Van and Trim J.L.M. Threshold Level 1990. Council of Europe. Cambridge University Press, 1991. — P. 2-3.
7. Koenig, E. Soziale Kompetenz, in ■ Gaugler, E./ Weber, W. (Hrsg.): Handwoerterbuch des Penonalwesens, 2. Aufl., Stuttgart 1992, S. 2046 — 2056

Байрева О.В. Формирование функциональной грамотности студентов: возможности образовательного процесса вуза

Оренбургский государственный университет, гш. Оренбург

В настоящее время коренные преобразования в обществе все более актуализируют проблему специальной подготовки будущих специалистов к профессиональному инновационному труду. Динамика структурных изменений, происходящих в экономике, столь велика, что от специалистов – выпускников негосударственных и государственных вузов, занимающихся проблемами экономики, требуется владение все более совершенными, профессиональными навыками, знаниями и умениями. Между тем, по данным Научно-исследовательского института проблем высшего образования, содержание подготовки молодых специалистов более чем на две трети не соответствует существующему и перспективному спросу на рынке труда.

Происходящие и прогнозируемые изменения в экономической и социальной инфраструктуре общества предъявляют непростые требования к личности специалиста: способности быстро реагировать на изменения, инициативности, коммуникабельности, разностороннего развития, творчества. В связи с этим формирование функциональной грамотности студентов занимает значительное место в подготовке квалифицированного специалиста.

Понятие «функциональная грамотность» вошло в понятийный аппарат профессионального образования не так давно. В самом широком смысле грамотность означает наличие соответствующих знаний в какой-либо области (Словарь русского языка: В 4 – х т./ АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1995 – 1988. Т. I А –Й. 1985. – 696 с.). Данное значение позволяет говорить о различных видах грамотности, например, техническая грамотность, политическая грамотность.

Педагогика оперирует термином «функциональная грамотность» в исследованиях, связанных с качеством образования (Г.Л. Ильин) (Ильин Г.Л. Проблемы от века к веку: функциональная неграмотность // Университетская книга № 2. 2000. – С.18-25). Но гораздо чаще используется антонимичное понятие «функциональная неграмотность» в контексте общемировых проблем образования.

Функциональная неграмотность трактуется как неспособность работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование. Это явление стало следствием не только информационного бума и информатизации, но и резко возросшей социальной динамики: развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в развитии экономики, миграции населения, изменений социально-культурного контекста. В результате происходит быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потеря ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается невостребованным или неподготовленным к

требованиям, которые предъявляет ему работодатель и социальное окружение. Возникает необходимость доучивания, обучения и переучивания в процессе трудовой и социальной деятельности (Г.Л. Ильин).

Функциональная неграмотность обострила проблему качества образования и усложнила её решение – недостаточно привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика (обучающегося, работодателя, общества, государства), необходимо привести в соответствие темпы изменений того и другого, иначе неизбежны не только запаздывание, но и забегание вперед или даже отрыв школы от жизни.

Функциональная грамотность – качество личности, состоящее из совокупности ключевых компетентностей и ценностных ориентаций, позволяющее данной личности успешно выполнять профессиональные и социальные функции.

Обращение к основным работам, посвящённым проблемам компетентности и ценностных ориентаций в психологии и педагогике, позволяет определить основную, необходимую их номенклатуру и определить входящие в них компоненты (рис. 1).

Функциональная грамотность	
Компетентности	Ценностные ориентации
Социально-политическая	Ориентация на активную гражданскую позицию
Информационная	Ориентация на познание
Коммуникативная	Ориентация на сотрудничество
Социокультурная	Ориентация на общественно-культурные ценности
Готовность к образованию на протяжении всей жизни	Ориентация на образование

Рисунок 1. Компонентный состав функциональной грамотности

В трудах отечественных ученых значительное место занимает проблема изучения сущности профессиональной компетентности. Компетентность – специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни. Специфические формы компетентности предполагают умение решать очерченный круг задач в профессиональной деятельности. У человека должны быть определенные знания, включая узко специальные, особые способы мышления и навыки. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способность оценивать последствия своих действий (А.А. Бодалев, Л.И. Божович) (Бодалев А.А. Проецирование и взаимодействие в общении. // Педагогика. – 1994. -№1. – С. 11-14. 25; 27).

Ключевые компетентности – это те обобщенно представленные основные

компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме, и, следовательно, составляют первый блок компонентного состава функциональной грамотности студентов.

Совет Европы определил пять ключевых компетентностей, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества. Именно данные компетентности были зафиксированы как фундамент компетентности участниками симпозиума в Берне, который проходил в рамках проекта «Среднее образование для Европы» 27-30 марта 1996 г. при участии представителей всех европейских стран.

1. Социально-политическая компетентность, или готовность к решению проблем.

В данном случае речь идет не столько о реальной эффективности принимаемых решений, сколько о психологической готовности брать на себя ответственность за принятые самостоятельно решения.

Проблемы личного, межличностного, социального, академического и иного характера, возникают в жизни любого человека. Подчас именно психологическая неготовность человека реагировать на сложившиеся обстоятельства, пассивная позиция, неумение определить суть проблемы переводят её из разряда ординарной житейской ситуации в план неразрешимого личного/ академического/ социального конфликта.

2. Информационная компетентность. Суть данной компетенции можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также как совокупность умений:

- 1) находить нужную информацию с помощью различных источников, включая современные мультимедийные средства;
- 2) определять степень достоверности, новизны, важности информации;
- 3) обрабатывать информацию в соответствии с ситуацией и поставленными задачами;
- 4) архивировать и сохранять информацию;
- 5) использовать имеющуюся информацию для решения широкого спектра задач.

3. Коммуникативная компетентность. Существующие отечественные и общеевропейские определения сути данной компетентности могут быть представлены как совокупность трёх составляющих: языковой, речевой и социокультурной. Коммуникативная компетентность жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и карьерного роста практически в любой области, при этом она должна проявляться как на родном, так и как минимум на одном иностранном языке.

4. Социокультурная компетентность. Данная компетентность связывается с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. В основе социокультурной компетентности лежат следующие моменты:

- 1) умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях

развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества;

2) готовность представлять свою страну и её культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств взаимодействия;

3) признание права разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений, норм жизни, верований и т.д., на существование;

4) готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

5. Готовность к образованию на протяжении всей жизни. Технологические и информационные изменения в мире и развитие различных сфер человеческой деятельности происходит настолько стремительно, что однажды полученное хорошее образование сегодня не может стать гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного самосовершенствования и развития. Без постоянного обновления ранее полученных знаний и сформированных умений, без умелого анализа ситуаций, отслеживания изменений в регламентирующих деятельность документах результаты работы специалистов могут быть призваны непрофессиональными. Предполагается также психологическая готовность к изменению привычного рода деятельности в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств, которые могут возникнуть в жизни любого человека.

В некоторых профессиях, таких как юрист, экономист, бухгалтер, документовед и т.д., данное утверждение настолько очевидно, что, оказавшись вне профессиональной деятельности на год или два, люди сами понимают бесперспективность завышенных карьерных ожиданий.

Сегодня потеря работы или увольнение может считаться одной из самых стрессовых ситуаций для взрослого человека. Вместе с тем мировая статистика убеждает нас в том, что данные тенденции приобретают всё более массовый характер, но при развитой системе непрерывного образования и переподготовки кадров не должны представлять серьёзной угрозы для стабильности и развития всего общества и отдельной личности.

Второй блок компонентного состава функциональной грамотности включает ценностные ориентации, которые представляют собой сложные личностные образования, вбирающие в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определённые формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего, будущего, а также сущности своего собственного «Я».

Педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций состоит в том, чтобы преобразовать отдельные, ситуативные отношения студентов к окружающей действительности в устойчивую систему ценностных ориентаций, определяющую общую линию их жизнедеятельности. Задача педагогики – сделать многообразные объективные ценности предметом осознания и

переживания личностью как особых потребностей созидания, освоения и реализации этих ценностей.

Сквозь призму педагогических воззрений ценностные ориентации в составе функциональной грамотности определяются следующим образом: ориентация на активную гражданскую позицию, ориентация на познание, ориентация на сотрудничество, ориентация на общественно-культурные ценности, ориентация на образование.

Кафедра государственного и муниципального управления факультета экономики и управления Оренбургского государственного университета ставит одной из приоритетных задач образовательного процесса формирование функциональной грамотности будущих специалистов. Для эффективного решения этой задачи разрабатывается модель функциональной грамотности с позиций аксиологического и компетентностного подходов, чему способствует личностно-формирующий потенциал образовательного процесса вуза, заключающийся в приращении знаний, приобретении опыта осуществления способов профессиональной деятельности, ценностного отношения к деятельности; направленности действий студента на рефлексивную, творческую, исследовательскую деятельность; организации межличностного общения студентов с другими участниками образовательного процесса; ориентации на ценностное отношение к будущей профессии, развитию осознанной положительной мотивации к профессиональной деятельности.

Разработаны практические направления формирования функциональной грамотности студентов:

1. Тесное сотрудничество с крупнейшими предприятиями, организациями и учреждениями региона (Законодательное собрание Оренбургской области, Правительство Оренбургской области, администрации районных муниципальных образований области, «Оренбурггазпром», коммерческие банки «Русь», «Форштадт», учреждения правоохранительных органов Оренбургской области) позволило создать целостную базу проведения ознакомительных, производственных и преддипломных практик студентов, что способствует применению полученных теоретических знаний и совершенствованию профессиональных навыков и умений будущих документоведов.
2. Проведение учебных лекций преподавателями кафедры совместно с ведущими специалистами Центра новейшей истории Оренбуржья, Оренбургского областного суда и др. способствует изменению мотивации студентов, расширению кругозора, приобретению опыта профессионального общения. Содержание лекций и экскурсий оптимизируют изыскания студентов, результаты которых активно применяются в работе научно-исследовательских и научно-практических семинаров будущих документоведов.
3. Комплексная работа над моделированием версий воплощения национального проекта «Доступное и комфортабельное жилье» под руководством депутата Государственной Думы, кандидата экономических наук А.Б. Когана учит студентов самостоятельно мыслить, находить и

решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Балабанова О.А. Профессиональная компетентность будущего специалиста

Оренбургский государственный университет, г. Кумертау

Повышение качества подготовки специалистов - цель модернизации отечественной системы высшего образования [1]. В России XXI века с принятием «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» взят курс на переориентацию оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Суть модернизации отечественной системы высшего образования состоит в повышении качества подготовки специалистов. Отсюда важной стратегической задачей профессионального образования сегодня является переход от простой передачи новой информации к передаче компетенций, где профессиональные компетенции - это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, оценивать результаты своей деятельности [2].

Термин «компетентность» происходит от латинского «Competens» - надлежащий, способный, употребляется применительно к лицам определённого социального статуса и характеризует меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем.

В настоящее время используются различные определения компетенции. Можно отметить общий момент всех этих определений: компетенция содержит в себе не только профессиональные навыки, но и непрофессиональные навыки, характеризующие конкретную личность. В самом общем понимании компетенция — это предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности.

При этом выделяется смысловое различие между понятиями «способность» и «готовность». Под способностью чаще всего понимают умение производить какие-либо действия или же индивидуальную предрасположенность к какому-либо виду деятельности. Понятие «готовность» включает в себя процессный (деятельностный) - «подготовленный к использованию» аспект, а также аспект мотивированности личности (сформированного внутреннего побуждения) на выполнение работы.

Различных компетенций в тех или иных сферах человеческой деятельности насчитывается, как минимум, несколько десятков.

Согласно Европейской системе квалификаций, компетенция включает в себя:

1. Когнитивную компетенцию, предполагающую теории и понятия, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

2. Функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
3. Личностную компетенцию, ориентирующую поведенческие умения в конкретной ситуации;
4. Этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных профессиональных ценностей [3].

Компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические - связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции [4]. Категория компетенции более широкая, интегративная .

Компетентность выступает в качестве категории, интегрирующей характеристики качеств личности. Компетентность, также как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность - это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

По мнению В.Д. Шадрикова, при построении модели специалиста системообразующим фактором является результат процесса обучения, который непосредственно связан с качеством образования, и модель специалиста должна включать в себя задачи, которые должен выполнять специалист, и качества, которыми должен обладать [5].

Согласно определению И.А. Зимней понятие «компетентность» трактуется как «обосновывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [6].

В работе И. А. Зимней структура компетентностей представлена четырьмя блоками:

1. Базовый, который предполагает освоение мыслительных действий, таких как синтез, анализ, сравнение, принятие решений, соотнесение результата действия с выдвинутой целью;
2. Личностный блок, формирующий ответственность, организованность, целеустремленность;
3. Социальный, в рамках которого молодой специалист должен использовать знания при творческом решении социально-профессиональных задач; находить решения в нестандартных ситуациях; руководствоваться в своем поведении ценностями бытия, культуры, социального взаимодействия;
4. Профессиональный блок, обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности [7].

Академик И.А. Зимняя рассматривает социально-профессиональную компетентность как единое формируемое качество, которое проявляется в

умении решать нестандартные социальные и профессиональные задачи, а также в деятельности и поведении человека, и представляет его в виде идеализированной модели, которая состоит из базовых и ядерных компетентностей.

И.А. Зимняя отмечает, что первостепенной задачей высшего профессионального образования является постоянное повышение уровня общей культуры обучающихся.

Анализ имеющихся ключевых компетенций позволяет определить индивидуальные образовательные стратегии, выбрать адекватные профессиональные компетенции, формирует у выпускников способность учиться профессионально, поможет приобрести большую гибкость во взаимоотношениях с работодателями; закрепить репрезентативность, а, следовательно, нарастающую успешность (устойчивость) в конкурентной среде обитания [7].

Профессиональная компетентность включает в себя:

1. Социальную компетентность (способность к планированию производственных процессов, чтение необходимой для работы литературы, работу руками);
2. Личностную компетентность (способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, умение самостоятельно принимать решения, в том числе и нестандартные, гибкость теоретического и практического мышления);
3. Индивидуальную компетентность (мотивация достижения цели, ресурс успеха, стремление к высокому качеству своей работы, уверенность в себе, оптимизм);
4. Экстремальную компетентность (готовность к работе во внезапно усложнившихся условиях, также при смене работы или условий работы).

Профессия инженера является одной из самых распространенных и важнейшей по степени влияния на общество инженерного труда.

Одним из требований к инженеру XXI века является высокая профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность специалиста с высшим техническим образованием предполагает:

1. Понимание системного характера производственных проблем.
2. Способность осваивать и развивать инновационные технологии в системной интеграции.
3. Владение знаниями и новыми технологиями в своей предметной области и смежных областях.
4. Способность к быстрому обучению, усвоению нового, непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию, к профессионализму.
5. Умение принимать правильные и ответственные решения при создании и эксплуатации объектов новой техники.
6. Постоянное развитие и совершенствование основных компонентов профессиональной компетентности.

7. Способность реализовать свой творческий потенциал (знания, умения, опыт, деловые и личностные качества) в продуктивной профессиональной деятельности.

Способы, формы и пути развития профессиональной компетентности рассматриваются, с одной стороны, как самообразование, самосовершенствование студента, с другой - как деятельность профессорско-преподавательского состава, создающих возможности для адекватного развития личности с учетом ее запросов и способностей [8].

Концепция развития профессиональной компетенции студентов в образовательной системе вуза реализуется:

1. Индивидуализацией обучения;
2. Системой междисциплинарной интеграции;
3. Эффективной организацией самостоятельной работы;
4. Активной научно-исследовательской деятельностью студентов.

В процессе развития профессиональной компетентности происходят следующие структурно-функциональные изменения личности специалиста:

1. Формирование стиля мышления, обеспечивающего успешность профессиональной деятельности.
2. Увеличение опыта и повышение квалификации: развитие основных компонентов профессиональной компетентности; развитие и расширение умений и навыков; освоение эффективных моделей профессиональной деятельности.
3. В направленности личности: расширение структуры познавательных и социальных мотивов деятельности; актуализация роли мотивов достижения; возрастание потребности в самореализации и саморазвитии, доминирование направленности личности на дело.
4. Развитие профессиональных способностей.
5. Развитие личностно-деловых и профессионально важных качеств, определяемых, спецификой профессиональной деятельности.

В связи с разработкой и планируемым введением ФГОС ВПО и вступлением Ассоциации инженерного образования России в члены международных организации ENAEE и Washington Accord Аккредитационный центр АИОР совершенствует критерии и процедуры аккредитации инженерных программ первого и второй уровней. В частности, в новой редакции критерия 5 «Подготовка к профессиональной деятельности», предложенной методической комиссией Аккредитационного центра АИОР, предусматривается, что выпускники, успешно освоившие образовательные программы в области техники и технологий соответствующего уровня, должны демонстрировать следующие профессиональные компетенции [9]:

1. Фундаментальные знания: применять глубокие математические, естественнонаучные, социально-экономические и профессиональные знания в междисциплинарном контексте в инновационной инженерной деятельности.
2. Инженерный анализ (Ставить и решать инновационные задачи инженерного анализа с использованием глубоких фундаментальных и

специальных знаний, аналитических методов и сложных моделей в условиях неопределенности.).

3. Инженерное проектирование (Выполнять инновационные инженерные проекты с применением глубоких и принципиальных знаний, оригинальных методов проектирования для достижения новых результатов, обеспечивающих конкурентные преимущества в условиях жестких экономических, экологических, социальных и других ограничений.).
4. Исследования (Проводить инновационные инженерные исследования, включая критический анализ данных из мировых информационных ресурсов, сложный эксперимент, формулировку выводов в условиях неоднозначности с применением глубоких и принципиальных знаний и оригинальных методов для достижения требуемых результатов.).
5. Инженерная практика (Создавать и использовать на основе глубоких и принципиальных знаний необходимое оборудование, инструменты и технологии для ведения практической инновационной инженерной деятельности в условиях жестких экономических, экологических, социальных и других ограничений.).
6. Ориентация на работодателя (Применять знания в области специализации, в том числе связанные с особенностями задач, объектов и видов инновационной инженерной деятельности на предприятиях и в организациях - потенциальных работодателях, следовать их корпоративной культуре.).

Таким образом, можно предположить, что профессиональная компетентность инженера это качественная характеристика человека, приобретаемая в процессе профессионального обучения.

Компетентность - это важнейшая характеристика специалиста, который должен быть готов к выполнению профессиональных обязанностей самостоятельно, ответственно, эффективно. В результате самостоятельной работы компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение специальностью, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией. Профессиональная компетентность интегрирует психологические свойства личности, мотивы, способности, знания, умения, деловые и личностные качества и является ведущим показателем результата профессионального образования.

Профессиональная компетентность формируется и проявляется в процессе решения различных задач. Наиболее эффективными являются задачи, способствующие овладению профессиональными моделями деятельности и базирующиеся на основных дидактических принципах обучения, развивающих познавательную активность, оперативное мышление, профессионально важные качества студентов и специалистов.

Библиографический список

1. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного банка // *Весь мир*. 2003. С. 7
2. Миханова, О.П. Модель специалиста: квалификации или компетенции? Университетское образование: сборник статей XI Международной научно-методической конференции. – Пенза, 2007. С. 107-109.
3. Европейская система квалификаций // Сайт Волгоградского государственного университета, <http://www.volsu.ru/rus/info/normdok3/html>.
4. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А.Махотин // *Высшее образование сегодня*, 2004. - №8. – С. 34-41.
5. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // *Высшее образование сегодня*, 2004. - №8. – С. 26-31.
6. Зимняя, И.А. Компетентность человека - новое качество результата образования / И.А.Зимняя // *Проблемы качества образования*. М.; Уфа, 2003.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // *Высшее образование сегодня*, 2002. - №5. – С. 34-42.
8. Софьина, В. Н. Аксиологический подход к развитию профессиональной компетентности специалиста / В. Н. Софьина // *Прикладная психология*. - 2005. - № 6. - С. 65-71.
9. Чучалин, А. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ / А.Чучалин, О.Боев // *Высшее образование в России*. - 2007. №9. – С. 25-28.

Григорьева О.Н. Компетентностный подход в образовании

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

Современная «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» поставила вопрос о создании условий для повышения качества общего образования в России. Новая концепция предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и на его личность, его познавательные и созидательные способности».

В последнее 10-летие в России, особенно после публикации ряда работ (В.И.Байденко, И.А.Зимняя, А.В.Хуторской, Ю.Г.Татур и др.) происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность». Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании, центрирующийся на этих категориях, но в разном соотношении друг с другом.

Формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию может сохранить культурно-исторические, этно-социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие.

В настоящее время делается попытка включить компетентностную модель в существующую (например, подходы В.А.Болотова, В.В.Серикова), рассмотреть стандарты высшего профессионального образования в компетентностной модели специалиста (Ю.Г.Татур).

Компетентностный подход в образовании является одним из ключевых направлений реформирования европейского пространства высшего образования.

Ветер из Болоньи поднял волну инноваций в высшей школе европейских стран. Решение задач создания единого высшего образования потребовало от европейского академического сообщества новых воззрений, новых подходов, новых методов. Стали изучаться возможности компетентностного подхода к определению требований к выпускнику вуза. Свидетельством может служить психолого-педагогический анализ понятия «компетентность», который дала И.А.Зимняя¹, и трактуется оно как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностнообусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека. При этом И.А.Зимняя отмечает, что понятие «компетентность» и производное «компетентностный» широко использовались и ранее в быту, в литературе, его

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.: материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., - 2004. – с. 14.

толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952г.) приводится следующее определение: «компетентностный (лат. competens, competentis – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определённой области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо».

Исходя из сущности термина «компетентность» человек может стать компетентным только после приобретения знаний и практического опыта. Следовательно, в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль. В отношении профессиональных знаний и опыта это прямо относится и к высшей школе.

Тем не менее компетентностный подход к описанию качеств личности выпускника высшей школы долгое время не находил применения при создании документов, содержащих описания требований к их профессиональной подготовке.

Это объясняется тем, что в отечественной высшей школе существовала многолетняя практика управления образовательным процессом по конечному результату, который описывался знаниями, умениями, навыками выпускника – так называемыми ЗУНами, необходимыми для успешной профессиональной и социальной деятельности. Содержание образования, его структура и организация раскрывались как аспекты учебно-воспитательного процесса, который обеспечивают формирование соответствующих качеств личности.

Таким образом, под компетентностным подходом понимается направленность образования на развитие личностных качеств средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. Следовательно, понятие компетентность шире понятия знание, или умение, или навык, т.к. включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую, ценностно-смысловую, эмоционально-волевою и др.

В этой связи возникает вопрос: сколькими компетентностями можно описать результат подготовки специалиста с высшим образованием?

По мнению Ю.Г.Татура выделение базовых или ключевых компетентностей для специалиста с высшим образованием следует проводить исходя из критериев построения круга полномочий (функций, обязанностей) современного специалиста, т.е. компетентности в профессиональной сфере, т.к. именно на этом поприще от него ждут «успешной деятельности».

И.А.Зимняя под ключевыми компетентностями предлагает понимать основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме.

Совершенно очевидно представляется то, что для специалиста-профессионала надо выделить ключевые компетенции по видам его профессиональной деятельности, плюс обязать его проявлять компетентность в вопросах личного развития и социального взаимодействия.

Несмотря на то, что в «Стратегии модернизации содержания образования» такая компетентность, как коммуникативная в явном виде не

выделена в структуру ключевых компетентностей, тем не менее разработчики указывают что набор ключевых компетентностей должен охватывать коммуникативную сферу.

В материалах же Симпозиума «Ключевые компетентности для Европы», состоявшегося в Берне в марте 1996г. в рамках проекта «Среднее образование для Европы» Европейского Совета, коммуникативная компетентность выделяется как одна из ключевых компетенций для Европы и подчёркивается её исключительная важность для работы и жизни в обществе. В докладе Габора Халажа на Симпозиуме коммуникативные умения были рассмотрены наряду с другими умениями как необходимая часть профессиональной компетентности для многих специальностей, что обусловлено изменениями характера квалифицированного труда, который всё в большей мере включает в себя различные умения общения.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Она рассматривается как «система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в межличностном взаимодействии».²

Общение выступает необходимым условием жизни людей, без которой невозможна ни личная и общественная жизнь, ни профессиональная деятельность. Общение будет эффективным лишь тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в этой деятельности. Личностно-профессиональное коммуникативное развитие – одна из актуальных проблем современного образования.

Развитие данной компетентности решающим образом связано с выбором личностью той социо-культурной коммуникативной среды, где будут востребованы и реализованы её субъективные качества. К компетентности в общении необходимо отнести устное и письменное общение, диалог, монолог, знание и соблюдение традиций этикета, кросс-культурное общение, деловую переписку, делопроизводство, бизнес-язык, иноязычное общение, приемы воздействия на реципиента, опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях, переживание удовлетворения от общения как ценности, умение начинать, направлять, контролировать, регулировать коммуникативный процесс.

В целях решения проблемы необходимо создать такие педагогические условия, в которых студент не только приобретёт необходимую сумму знаний, но и будет развит его интеллектуальный и творческий потенциал, позволяющий в дальнейшем продуцировать новое знание, сформируются навыки взаимодействия с окружающими людьми, умения решать разные коммуникативные задачи, необходимо определить способы и средства формирования качеств, составляющих его профессиональную коммуникативную компетентность.

Таким образом, под коммуникативной компетентностью понимается способность осознавать, устанавливать, поддерживать контакты с другими людьми, решать коммуникативные задачи в

² Л.Д.Столяренко. Психология. Учебник для вузов. С-П., 2006. – с.468.

разнообразных ситуациях профессионального взаимодействия, используя систему внутренних ресурсов, необходимых для осуществления эффективной коммуникативной деятельности.

Дикова Н.В. Наглядность в обучении праву

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

Еще в XVII в. известный чешский педагог Ян Коменский (1592—1670) доказал, что в процессе обучения большую роль играет так называемый принцип наглядности, который позволяет быстрее запомнить и понять даже самое сложное явление. Он писал: «Начало познаний необходимо всегда вытекает из ощущения... Надо начинать обучение не со словесного толкования..., а с наблюдения за ними... Чувственное наглядное восприятие приводит к тому, что если кто-либо этим путем усвоил, то он будет знать это твердо... Отсюда известное выражение Горация: «Медленнее проникает в душу то, что воспринимается слухом, чем то, что мы видим своим надежным взором...».

В современном правовом обучении используют различные виды наглядности. Этим понятием называют важное средство обучения праву, связанное с визуальным (зрительным), аудиальным (слуховым) восприятием информации.

Обратим внимание на то, что вообще средства правового обучения — это идеальные и материальные объекты, с помощью которых преподаватель осуществляет процесс обучения праву.

В методике обучения праву выделяют различные виды наглядности.

По форме внешнего выражения наглядные средства обучения классифицируются так:

- звуковые средства обучения (к ним относятся и созданные в 90-е годы XX в. аудиокассеты РФПР по методике преподавания права);
- экранные средства обучения (правовые видеофильмы, мультимедийные программы правового обучения);
- печатные средства обучения (в них правовая информация представлена на бумажных носителях).

Однако в правовом обучении целесообразно обращать внимание на классификацию наглядности по ее юридическому содержанию. В этой связи можно выделить:

1) Условно-графическую наглядность. Сюда мы отнесем схематичные рисунки, диаграммы, схемы, графики, которые включены в учебники и пособия по праву, создаются студентами или преподавателем в процессе работы над темой и проч. При этом данный вид наглядности может быть еще классифицирован на:

- символическую наглядность;
- схематическую наглядность.

2) Технические средства обучения (ТСО). Различные аудиозаписи, компьютерные компакт-диски, кинофильмы при правильном использовании на уроках права значительно улучшают процесс обучения. При этом следует помнить о том, что наглядность в отрыве от устных объяснений преподавателя теряет свою значимость. В практике отмечается наличие неправильных

вариантов использования наглядности: некоторые не используют ТСО вообще в своей работе, объясняя это тем, что, например, просмотр кинофильма только отнимет от время. Другие же, наоборот, демонстрируют любой учебный фильм, который не относится к теме урока. И тот и другой подход неверен. Необходимо учитывать некоторые правила использования ТСО на учебных занятиях. Предположим, преподаватель решил включить в урок просмотр отрывка из фильма по определенной правовой ситуации. Сначала педагог сам просматривает фильм, формулирует задания, вопросы, которые предложены студентам после фильма. Важно продумать, на каком этапе урока лучше предложить фильм, как это будет логически сочетаться с предварительной и последующей работой. Не целесообразно отводить более 10 минут на просмотр видеосюжета. Правовые ситуации могут устаревать из-за динамично развивающегося законодательства, поэтому нельзя на уроке использовать старые материалы. Они могут ввести студента в заблуждение и не будут иметь никакой учебной значимости или воспитательного эффекта.

3) Предметная наглядность может быть обеспечена учебными экскурсиями в суд, нотариальную контору или в адвокатское бюро. Однако преподавателю следует очень основательно продумать форму проведения занятия за пределами института. Нельзя проводить экскурсию спонтанно, без предварительной договоренности с юристами-специалистами. Важно, чтобы студенты увидели, как применяется право на практике, закрепили свои теоретические знания. Перед началом экскурсии целесообразно сформулировать задания каждому студенту или по группам. Задания можно выполнять в процессе экскурсии. Несмотря на гласность российского судопроизводства, не всегда целесообразно посещать судебное разбирательство дела для того, чтобы закрепить знания обучаемых о правилах процессуального права. Лучше всего, если студенты смогут пообщаться с юристами—практиками, которые расскажут о своей работе, юридических казусах, зададут вопросы и проч.

4) Изобразительная наглядность. Например, учебные картины, изображающие судебное разбирательство дела в эпоху средневековья, позволят разобраться студентам в особенностях процессуального права прошлого и сопоставить его с нормами современного законодательства. Помимо этого изобразительная наглядность может быть использована при подготовке слайдов к лекции по читаемой дисциплине.

Применение наглядных средств обучения позволяет превратить трудный, материал в более доступный и легко запоминаемый. Правильное применение наглядности связано с выявлением существенных признаков изображаемого и отвлечением от тех, которые имеют второстепенное значение.

Рассмотрим особенности применения условно-графической наглядности в процессе обучения праву.

При использовании наглядности на уроке права следует помнить о таких правилах:

- Обилие наглядности вредно для процесса обучения, как и ее отсутствие.
- Наглядность должна появляться только в тот момент когда студенты

изучают вопрос, который отражен в наглядном средстве обучения.

- Наглядное средство обучения должно соответствовать возрастным особенностям учеников, быть понятным для них.

Оно не может использоваться в отрыве от других приемов и методов обучения.

Однако, функции преподавателя не исчерпываются традиционным изложением учебной информации. Он знакомит студентов с характером изучаемой дисциплины, с ее целями, задачами и проблемами, определяет лишь основные теоретические и практические положения. Далее студент добывает знания самостоятельно, используя созданные для этого преподавателем и вузом необходимые условия (библиотека, специализированный кабинет, лабораторию, современные информационные технологии, учебные и учебно-методические пособия и др.). Формы самостоятельной работы студентов могут быть самыми разнообразными в зависимости от специфики дисциплины, специальности, вуза.

Самостоятельная работа студентов должна быть организована таким образом, чтобы возникали мотивы, побуждающие к стремлению углубить и расширить их знания, способствующие развитию мышления и интеллекта. Такое положение, несомненно, оказывает положительное влияние на формирование мировоззрения студентов вузов, стимулирует их профессиональный рост.

Студент и преподаватель должны составлять союз, в котором стороны связаны общей целью: достижение положительных качественных результатов в итоге выполнения студентом самостоятельной работы. Роль преподавателя в данном случае заключается в оказании студенту помощи, которая состоит из определения алгоритма выполнения работы, основных направлений поиска ответа на поставленные вопросы, систематизации полученных результатов, их анализа, подведения итогов выполнения работы, их оценки. При этом преподаватель должен оказывать именно помощь, содействие, а не выполнять работу вместе со студентом или вместо студента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение наглядности при изучении правовых дисциплин дает возможность рассмотреть большее количество материала, студентам глубже понять рассматриваемые категории и вызвать интерес к самостоятельной работе по увиденному материалу.

Добрынина Е.В. Активизация взаимодействия студента с субъектами образовательного процесса

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Обоснование данного положения заставило нас затронуть основы личностно деятельностного подхода, которые рассматриваются в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, где личность представлена как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [4; 7; 10; 12].

Как известно, категория субъекта является общепсихологической и раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самостоятельности, самоопределению и развитию [1,с.36].

При рассмотрении данного вопроса нами учитывались следующие позиции:

Человек – субъект в том смысле, что он обладает способностью изменять объективное положение вещей, даже не только в собственной, но и в социальной жизни [1,с. 37].

Личность – человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении. Личность, осуществляя совместную деятельность с другими людьми становится субъектом познания и активного преобразования материального мира, общества и самого себя [13,с.377].

Однако не сам субъект есть совершенство, а он постоянно решает задачу совершенствования, и в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача [1,с.38].

И активность субъекта проявляется в постоянном разрешении противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями.

Субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями и т.д.

В порядке разрешения этого противоречия субъект и вырабатывает способ организации, систему своей деятельности, в которой преобразуется и в новом качестве выступает личность [1,с.38].

Личность, выступая как субъект деятельности, приобретает новое качество в ряде отношений. Во-первых, если личность, согласно принятому ее определению в психологии, это устойчивый психический склад человека, то в деятельности личность выступает в своем функциональном качестве, которое отвечает системе условий и требований деятельности. Становясь субъектом труда, профессии, личность должна так перестроить систему своих волевых,

интеллектуальных качеств, чтобы овладеть соответствующими знаниями, умениями, навыками, профессиональными, нормативно определенными (в труде) способами деятельности. В деятельности не только кем-то «задействованы» способности, мотивы, цели личности. Она перестраивает всю систему своей организации, - происходит мобилизация работоспособности, дееспособности, выработка привычки к рабочим состояниям, специфическое согласование интеллектуальных усилий с физическими, требуемое конкретным видом труда и т.д. Личность, которая имеет свою «логику», архитектуру способностей, потребностей, состояний, в качестве субъекта вынуждена реорганизовать ее в соответствии с требованиями труда, рабочего режима, профессиональных задач. Личность в качестве субъекта создает свое пространство деятельности, по-своему выделяя его фрагменты, задачи, периоды, которые, однако, согласованы с объективной системой. Она «держит» это пространство своей ответственностью и волей.

Во-вторых, представляется, одним из основных в характеристике субъекта деятельности является механизм согласования активности личности и требований деятельности.

Здесь важно только отметить, что активность субъекта как действенная, функциональная, функционирующая ипостась личности не позволяет при данном нами ее определении начинать с конкретных целей, мотивов деятельности, хотя и в них она, в том числе проявляется. Активность как семантический интеграл личности включает и ее притязания, и саморегуляцию, и удовлетворенность, и определенное соотношение инициативы и ответственности, и уровень их развития и т.д. В притязаниях уже выражена проекция (предрасположенность, предпочтительность) личности к способу деятельности и удовлетворения: 1) опирающаяся на самоорганизацию, самостоятельность (свои силы); 2) на ожидание поддержки, помощи других; 3) на использование других людей [1, с 39-40].

Сочетание понятий субъект и активность устойчиво сохраняется в психологической, социальной, исторической, философской, медицинской (здесь гораздо чаще индивид и активность) литературе [14, с 91].

«Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, то есть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической активности, творческой и нравственной (творческой, нравственной и свободной), добиваться необходимых результатов», - пишет К.А. Абульханова-Славская. При этом активность определяется ею как «способ самовыражения и самоосуществления личности, при котором обеспечивается и сохраняется ее субъективность» [2, с. 14].

Активность определяется как свойство индивида, личности, как функциональные проявления личности «в деятельности» [2, с.46], особое состояние, «предрасположенное к тому или иному взаимодействию или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результата, устойчивости и объема

взаимодействия, исходящего из внутренней его инициативы» [9,с.26]. Активность это и особое – системное качество личности, структурирующее во времени и согласно общественным и личным ценностям социально-психологическое, межличностное, жизненное пространство [5,с.18], «расширенное воспроизводство деятельности» [11,с.46], а также «такой способ самовыражения, при котором обеспечивается целостность, сохраняется автономность личности и достигается ее субъективность» [1, с. 46].

Важным здесь становится введение в определение активности (в ее конкретно осмысливаемом виде) индивида не только как носителя, но и «организатора» ее движения и видение активности как совокупности «обусловленных индивидом» моментов движения деятельности [14,с. 97].

Рассматривая активность как «функционально-динамическое качество личности» [2,с.41], К.А. Абульханова-Славская анализирует такие характеристики личностной активности, как ответственность, инициативность, устойчивость, удовлетворенность и др., которые позволяют выделить типы проявления этих и других свойств и качеств, определяющих специфические особенности личности в ее «активной» представленности.

Однако, вычлняя все характеристики, связанные с различными формами и типами проявления активности, мы можем четко проследить, что ответственность, инициативность, удовлетворенность, самовыражение, творчество, проектирование будущего, познавательный интерес и т.д. (изменяющиеся во времени в процессе развития индивида) по существу раскрывают содержательное определение субъектной позиции человека в человеческой активности, субъектную составляющую ее, которая и выделяет ее из активности всего живого. Субъектность выступает определяющим моментом содержательной сущности активности и важным ее системообразующим свойством. И только творческие потенции субъекта обеспечивают не просто возможность поддерживать «жизненно важные связи с окружающим миром» и способность к «самостоятельному реагированию» [5,с.11], но и потребность, необходимость и возможность воспроизводить мир и искусственную, не существующую прежде внеприродную среду и себя в новом, изменяющемся качестве [14,с.100].

Сам вуз представляет собой сложный организм с большим количеством субъект - субъектных, субъект - объектных связей разного уровня и характера, где, в частности, важную группу связей составляют отношения студентов и педагогов, педагогов между собой, выступающих субъектно в своем единстве (обусловленном студентам, со студентами и, наконец, самих студентов между собой и по отношению к педагогам).

В данном случае нам представляется целесообразным остановить внимание лишь на нескольких конкретных моментах, связанных с целенаправленной организацией деятельности в вузе непосредственно и опосредованно способствующей развитию «субъектной» самодеятельности студента, соответствующей отношению его к познавательной деятельности не только как деятельности личностно значимой в плане определенного будущего функционирования в обществе, а также как средству самоопределения-

определения себя в ней, но и как к важному условию утверждения своей субъектной позиции. [6,с.114].

Познавательная деятельность – основная в рамках вуза. И в этом плане она полагает необходимость освоения определенной совокупности соответствующих знаний в тех или иных сферах науки, связанных с профессиональной деятельностью, а также общих знаний, достигнутых в современном обществе. И главными здесь становятся соответствующие программы и соответствующий уровень подготовки и трансформации знаний педагогами. В процессе осуществления познавательной деятельности студент выполняет большую мыслительную работу [6,с. 114].

Эти соображения стали основанием для разработки специальных, часто в скрытом виде внедряемых, мероприятий по пробуждению не только интереса студента к предмету, но и требований к нему (предмету), к объему, характеру материала, стилю организации отношений в процессе осуществления познания в совместной деятельности с педагогами на уровне субъекта обучения [6,с. 115].

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия $S \rightarrow O$, где S - это преподаватель - субъект педагогического воздействия и управления, а O - студент - объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного сотрудничества преподавателя и студентов.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 - преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, интересный собеседник; S_2 - это студент, общение с которым рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Личность находится в центре педагогического процесса. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации [8].

Изучение состояния разработанности рассматриваемой проблемы приводит к выводу о том, что процесс формирования готовности студента – будущего преподавателя к реализации воспитывающего обучения представляет элементы некой целостности, которые находятся в определенных внешних связях.

Эти связи различаются по следующим основаниям:

- по направлению (прямые и обратные);
- по содержанию (запланированные и ситуативные);
- по уровню (преподаватель и студент), которые образуют в формальном виде пары.

1. *Прямые связи* обеспечивают целевую направленность формирования готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения в ходе педагогической деятельности. Эти связи

доминируют на начальном и основном этапах данной деятельности и в соответствующих им методах.

Обратные связи обеспечивают преемственность в формировании знаний, отношения и умений в течение всего периода подготовки в вузе. Эти связи доминируют на завершающем этапе педагогической деятельности.

2. *Запланированные связи* функционируют в пределах целеполагания на основе сущностных характеристик и основных компонентов формируемого качества личности - готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения - на всех этапах педагогической деятельности.

Ситуативные связи возникают в ходе формирования готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения и характеризуются интеллектуальным, эмоционально – оценочным и практическим содержанием в различных их сочетаниях.

3. *Уровень связи* (преподаватель и студент) отражает взаимодействие педагога и студента, в результате чего у последнего формируется готовность к реализации воспитывающего обучения.

Доказано: если студент является объектом образовательного процесса, то действующей оказывается первая связь каждой пары, соответствующая авторитарной системе педагогического воздействия; перевод же студента в позицию активного субъекта обеспечивает функционирование всех пар связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Проблемы определения субъекта в психологии: сборник трудов «Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты)»/ К.А. Абульханова-Славская.– М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МОДЭК», 2001.- С. 36 – 53.
2. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды/ К.А. Абульханова-Славская. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. - 224с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности/ К.А. Абульханова-Славская// Психологический журнал. – 1983. – №5. – С.3-18.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000.- 720с.
5. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров/ А.Г. Асмолов. - М.: Ин-т практ. психологии, 1996.- 767с.
6. Бондырева, С.К. Субъект вуза и проблема субъектности в вузе // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты/ С.К. Бондырева. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МОДЭК», 2001. - С.111 - 118.
7. Выготский, Л.С. О психологических системах/ Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 1. - М.: Педагогика, 1982. – 332с.

8. Зимняя, И.А. Концепция воспитания в вузах: учеб. для вузов/ И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 332с.
9. Краткий психологический словарь /под общ. ред. А.В. Петровского и др. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев - М.: Политиздат, 1977. - 304с.
11. Петровский, А.В. Личность и ее активность в свете идей А.Н. Леонтьева/ А.В. Петровский, В.А. Петровский // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Политиздат, 1983. – С. 231 - 239.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учеб. для вузов/ С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер.- 2002.- 720с.
13. Современный словарь по педагогике /Сост. Рапацевич Е.С.- Мн.: “Современное слово”, 2001.-928с.
14. Хайкин, В.Л. Субъект и субъективность в определении активности // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты/ В.Л. Хайкин.– М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МОДЭК», 2001. - С. 91 - 101.

Ерёмина О.В. Многоуровневое высшее образование и его возможности в развитии научно-исследовательской деятельности студента

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Современное состояние общества и, особенно, состояние экономики, требующей не только высокопрофессиональных кадров, но и наукоемких технологий, формирует потребность в личности, обладающей и профессиональными навыками и способностями к самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Развитие научно-исследовательских умений происходит в личности постепенно под воздействием многих факторов, но основным является качество образования. И, прежде всего, профессионального образования. А умение органично использовать навыки исследовательской работы в своей профессии, позволит человеку наиболее полно реализоваться.

Между тем, современная система высшего образования не уделяет должного внимания развитию научно-исследовательской деятельности студентов, считая, что будущему специалисту нужны лишь знания, а навыки научно-исследовательской работы – это удел ученых. Это затрудняет становление личностных качеств человека, в том числе его профессиональную подготовку, делая из студента только «практика».

Во многих выступлениях работодателей в средствах массовой информации за последнее время высказывается практически единодушное пожелание к потенциальным работникам: умение нестандартно решать традиционные вопросы, умение применять, а еще лучше, разрабатывать новые технологии.

Не только практика, потребности общества в целом, но вслед за ними и законодательство, сформулировало новую парадигму высшего профессионального образования.

Статья 8 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в качестве задач, поставленных перед учебными заведениями, в частности, перечисляет: «...2) развитие науки и искусства посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе...» – вузам необходимо поддерживать любые проявления научной деятельности, и нет ничего плохого, если студент, который в период учебы проявлял научную «активность» был приглашен в качестве преподавателя после окончания вуза.

В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В.Давыдова указано, что: «...специфика высшего образования – непосредственное взаимодействие образования и научной деятельности,

преподавание учебных дисциплин на уровне, максимально приближенном к актуальным достижениям науки и практики, повышение требований к социально-гражданской и деловой подготовке выпускников учебных заведений. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в сфере высшего образования...».

Однако, на практике, в большинстве высших учебных заведений, преподавание ведется лишь на уровне передачи «готового знания». Преподаватели используют лишь традиционные лекции, которые превращаются для студентов в диктант по теме. Практические занятия представляют собой «опрос» студентов по разделам темы, проведение контрольных работ с целью проверки, опять-таки, знаний, усвоенных в процессе обучения и итоговый зачет (экзамен). Редкими стали лабораторные работы, в некоторых гуманитарных вузах они вообще отсутствуют. Привлечение студентов в студенческие научные общества носит единичный характер. Таким образом, научно-исследовательская деятельность среди студентов является редкостью, уделом «одаренных», «избранных».

Как следствие, отсутствие у студентов-выпускников навыков составления конспекта лекций, дополнительной литературы, неумение анализировать нормативные акты, статьи научно-популярных журналов. Как и любое другое неумение, это порождает безразличие к современным проблемам науки, нежелание разобраться в них, попробовать найти свой выход. Зачастую студенты не в состоянии правильно написать реферат, курсовую и даже выпускную квалификационную работу (диплом). Эти работы, в большинстве своем, представляют перепечатку нормативных актов, разделов учебника, использование в работе готовых текстов из Интернета, из различных электронных библиотек (благо с информационной подготовкой у современных студентов дела обстоят куда лучше, чем с навыками исследовательской работы).

А ведь основной смысл системы высшего образования состоит именно в том, утверждают А.Ф. Шикун и Х.И. Лейбович, чтобы доводить изучение каждой науки и особенно ее фундаментальных разделов до высших уровней обучения: «знания-умения» и «знания-творчество», то есть добиваться того, чтобы обучающийся не только обладал необходимым запасом знаний, но умел их эффективно применять и у него сформировалась способность «творить новые знания».

Подписанием в 1999 году Болонской декларации было положено начало одной из самых масштабных реформ высшего образования. Россия вошла в Болонский процесс на конференции министров в Берлине в сентябре 2003 года. И вот уже подписан закон о введении в России двухуровневой системы высшего образования и с 1 сентября 2009 года практически все вузы страны начнут обучать студентов по системе бакалавр-магистр.

Наиболее характерными преимуществами многоуровневой подготовки студентов в вузах, по мнению А. Бекренева, В. Михелькевича, Л. Казарина, В. Кузнецова, А. Суханова, являются: 1) направленность на личность обучаемого, ее всестороннее развитие, в том числе – эмоциональное и интеллектуальное; 2) подготовка к образованию «через всю жизнь», т.е. подготовка к непрерывному

образованию; 3) ориентация на самообразование, мотивация к пополнению знаний и готовности к переучиванию (переквалификации) в зависимости от потребностей рынка интеллектуального труда.

В связи с этим процессом имеется возможность пересмотреть всю систему обучения студентов, изменить отношение к самому процессу преподавания: ориентировать его не на запоминание системы знаний, а на логику исследовательского процесса. Ведущей функцией открытого, многоуровневого образования является ориентация на развитие творческих способностей личности и ее индивидуальности. Этому подчинены все задачи многоуровневой вузовской подготовки: разработка и внедрение фундаментальных, элективных, интегративных учебных предметов, различных образовательных стратегий, обучение методам самообразования и др.

В таких условиях научно-исследовательская работа студентов приобретает едва ли не ведущую роль.

В частности, Л.М. Манакова, приводит следующие доводы в пользу этого утверждения: во-первых, овладение фундаментальными, элективными и интегративными учебными предметами требует от студентов владения методами научного познания и исследовательскими умениями как умениями учебными; во-вторых, научно-исследовательская работа позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, особенности восприятия мира; в-третьих, в исследовательской деятельности гармонично реализуются как рациональность, так и эмоциональность личности; в-четвертых, научно-исследовательская работа студентов – один из ведущих путей гуманизации высшего образования; и в-пятых, обучение студентов исследовательской деятельности является необходимым компонентом их профессиональной подготовки.

Поэтому, необходимо уже в системе бакалавриата внедрять курс об основах исследовательской деятельности, формировать у студентов научные знания о вычленении, поиске, постановке проблемы, формулировании объекта и предмета исследования. Также основу содержания научно-исследовательской работы должны образовывать подготовка студента к формулированию гипотезы, задач исследования, решению поставленной проблемы теоретическими и эмпирическими методами научного познания.

Ценность формирования навыков научно-исследовательской работы состоит в том, что у студента складываются способности анализировать, актуализировать полученные знания, видеть проблему, формулировать возможные пути ее решения, аргументировать их. В личном плане значение исследовательской деятельности заключается в том, что она воспитывает самостоятельность и творчество, независимость и ответственность за свою позицию, критичность в оценке чужого мнения и, в конечном итоге, формирование высоко профессионального специалиста, способного отвечать запросам современных работодателей в любой сфере деятельности.

А потенциал у формирующегося многоуровневого высшего образования в этом направлении имеется, шанс реформировать высшую школу не только структурно, но и содержательно не должен быть упущен ни законодателем,

ни педагогами.

Кирхмеер Л.В. Деловая игра как средство активизации обучения студентов менеджменту

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Для изучения проблемы применения игры как средство активизации деятельности студентов экономической специальности в условиях университета мы использовали различные апробированные в педагогике методы исследования.

Ведущим стал метод анкетирования в работе. Этот материал позволил сделать выводы, как обстоит дело с применением игр в обучающем процессе. Количественная обработка данных анкетирования дала возможность установить преобладание тех или иных явлений, тенденций их развития.

С целью получения было проанкетировано 11 преподавателей кафедры менеджмента и 50 студентов 3 курса экономических специальностей.

Нами были разработаны анкеты для студентов содержащие 7 вопросов и анкета для преподавателей содержащие 10 вопросов, по которым были получены определенные суждения.

Проведенное анкетирование позволило выявить отношение студентов и преподавателей к игре. Мы сочли уместным включить в анкету вопрос: «Считаете ли Вы целесообразным применение игр на занятии? Почему?». Высказывая свое мнение по необходимости использования учебных игр на занятии, респонденты давали односложные ответы и затем аргументировали свой выбор.

Таким образом, необходимость применения игр на занятиях не вызвало сомнений в большей части преподавателей и студентов. Рассуждая о причинах такой необходимости большинство опрошенных студентов пришло к заключению что игра делает занятие: «более интересным и разнообразным», что она «способствует лучшему усвоению материала», что игра «рождает общение, приводит к коллективной работе».

Но бывают ли случаи, когда на занятиях не нужно применять игры? Преподаватели и студенты отвечая на этот вопрос, выбирали между ответами: да, нет, не знаю. Были получены следующие результаты: 27,3% преподавателей посчитали, что игры можно и нужно в любых ситуациях, это говорит об их умении любой вопрос, тему занятия обыграть. Но большая часть преподавателей 72,7% считают, что игру не нужно проводить, если: «нет желания студентов; когда студенты не хотят идти на контакт с преподавателем; когда нет духа соревновательности»; если на занятиях «не возможно смоделировать похожую ситуацию», «когда необходимо проверить аналитические способности», «условия игры не понятны». А 46,2% студентов считают, что не стоит применять игры «потому что нет настроения, лень, устаешь во время игры, не понимаешь смысл игры и отсюда не интересно».

Итак, в результате анализа ответов мы пришли к выводу, что

необходимость применения игр на занятиях вызвано различными причинами:

- в ходе игры создается условие, способствующее непроизвольному усвоению изучаемого материала, развитию творческих способностей и активизации деятельности;
- повышение мотивации;
- поддержание интереса к изучаемому предмету;
- применение игры обеспечивает коммуникативно-деятельностный характер обучения.

Но часто ли преподаватели используют игры на занятиях? Анкетирование показало, что часто. Подобного мнения придерживаются и студенты.

В нашем исследовании мы попытались выяснить, возможно ли, путем применения на занятиях игр, активизировать деятельность студентов, нам было интересно узнать мнения студентов и преподавателей по этому вопросу.

В качестве возможных путей активизации деятельности преподавателям были названы следующие задания:

- подготовка докладов и выступлений;
- ответы на вопросы;
- решение практических задач.

Студенты подтвердили использование преподавателями, различных методов организации занятий, активизирующих деятельность студентов. Постановка проблемных вопросов, ответы на которые требуют определенных знаний и умений, задания исследовательского характера, дискуссионные задания.

Анализ анкетирования преподавателей показал, что 9 из 11 используют игру в учебном процессе. От преподавателей, которые не применяют игры, были получены следующие ответы:

- 9,1% считают, что их предмет является одним из самых сложных предметов в учебной программе и поэтому, для усвоения учебного материала нецелесообразно использовать игры;

- 18,2% полагают, что у них уже отработаны свои методы обучения и нет необходимости их менять, что организовать процесс обучения, используя игры, довольно сложно и более приемлемо организовывать педагогический процесс в форме практического или семинарского занятия и использовать устоявшиеся методы обучения.

Дисциплину "Менеджмент" с точки зрения преподавания материала студентам можно рассматривать в 3-х плоскостях:

- как науку управления, являющуюся теоретической базой курса;
- как совокупность принципов, методов и форм внутрифирменного управления;
- как процесс принятия управленческих решений.

Наиболее эффективно теоретический материал усваивается студентами в процессе их участия в деловых играх (ДИ). ДИ являются методом имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем игры по заданным правилам группы людей. Игры могут использоваться

не только для обучения студентов, но и для контроля теоретических знаний их.

ДИ разрабатываются с учетом:

- количества часов практических занятий по учебному плану;
- методики построения курса лекций по дисциплине "Менеджмент";
- численности студентов в группе.

В процессе преподавания была выявлена возможность использовать ДИ как после ознакомления студентов с теоретическим материалом, так и до проведения соответствующей лекции, например, игра по теме "Межличностные коммуникации". Деловая игра "Анализ использования рабочего времени менеджера" может рассматриваться как базовая, обобщающая, поскольку целью ее проведения является получение навыков принятия оперативных управленческих решений и эффективного планирования и использования рабочего дня руководителя. Эту игру можно использовать как вводную и итоговую.

В ходе проведения ДИ студенты могут играть как активную роль (руководителя отдела, директора фирмы, специалиста-консультанта, сотрудника отдела и т.д.), так и пассивную. В этом случае студент выступает в роли наблюдателя, выполняя контрольно-учетные функции и создавая тем самым информационную базу для последующего анализа в ходе подведения итогов игры. Например, проведение хронометража рабочего дня менеджера, определения стиля ведения переговоров, определение используемых методов аргументирования.

Роль преподавателя в ходе проведения ДИ заключается в следующем:

- в выборе темы и определении целей игры;
- в разработке сценария ДИ и списке "действующих" лиц;
- в описании "ролей" каждого из участников;
- в подготовке необходимого реквизита: карт наблюдений, секундомера, карточек участников с названием роли, данных о производстве, фирме, партнере и т.д.;
- в распределении ролей между студентами группы и их ознакомлении со сценарием игры;
- в корректировке хода ДИ в процессе ее проведения (ускорение темпа, введение дополнительных условий, контроль за деятельностью наблюдателей);
- в подведении итогов, когда анализируется ход игры, отмечаются все положительные и отрицательные моменты, определяется рейтинг каждого из участников.

При распределении ролей между студентами группы преподавателю желательно учитывать личностные особенности каждого участника. Однако практика показывает, что эффективнее и интереснее игра проходит в том случае, когда студенты в разных турах игры меняются ролями.

Некоторые ДИ предполагают распределение ролей путем жеребьевки. При этом преподаватель должен следить, чтобы студент не выступал в одной и той же роли несколько раз.

В ряде случаев затруднительно учесть при разработке сценария время на

каждую из стадий ДИ. Роль преподавателя в данном случае заключается в оперативной корректировке сценария и изменении норм времени по ходу ДИ.

Специфика ДИ предполагает проведение их группой преподавателей: ведущего и ассистента. Ведущий преподаватель знакомит студентов со сценарием и условиями игры и корректирует ее ход. Ассистент распределяет роли и инструктирует студентов, контролирует работу студентов-наблюдателей. Мы предприняли попытку разработки и систематизации ДИ по следующим темам из дисциплины "Менеджмент":

- "Менеджмент как субъект управления";
- "Принятие управленческих решений";
- "Коммуникации в управлении";
- "Ведение переговоров";
- "Руководство и лидерство";
- "Управление конфликтами" и др.

Следует обратить внимание на следующие моменты. Для повышения эффективности использования ДИ в процессе обучения студентов по дисциплине "Менеджмент" целесообразно использовать видеотехнику: видеокамеру для фиксации хода игры на пленку, а так же телевизор и видеомагнитофон для ее воспроизведения и углубленного анализа результатов.

Большие возможности для повышения эффективности игрового обучения и выходящего за пределы игровой процедуры дальнейшего самопознания ее участников дает видеозапись. С ее помощью становится возможным для участников игры:

- посмотреть и проанализировать свое поведение как бы со стороны, для преподавателя и всех участников;
- отобрать, отдельно рассмотреть и детально обсудить наиболее важные эпизоды игры, подобрать оптимальные варианты поведения;
- проверить правильность самооценок игроков, а также оценок наблюдателей и преподавателя;
- установить степень успеха обучаемых посредством сопоставления фрагментов первого и повторного проигрываний ими одних и тех же ролей или ситуативных действий.

Конечно, при просмотре видеозаписи следует обращать особое внимание на корректность ее использования, Так, например, многократные показ и публичное обсуждение ошибочных форм поведения отдельных игроков может задевать их чувство собственного достоинства.

Поскольку в ходе ДИ используются различные виды наглядных пособий: бланки наблюдений, аналитические таблицы, "роли" участников и т. д., то для обеспечения студентов всей необходимой документацией в полном объеме, целесообразно использование ксерокопировальной техники.

Особое внимание необходимо обратить на завершающую стадию игры. Выход из игры является таким же важным этапом, как и ее подготовка и проведение. Порой вывести участников из игры бывает значительно сложнее, чем создать игровую атмосферу. Это понятно хотя бы потому, что игра увлекает

учащихся как некое особое событие, выходящее за рамки привычных учебных занятий. Завершение игры целесообразно проводить как в содержательном (инструментальном), так и в эмоциональном плане.

В рамках инструментальной деятельности необходимо:

- провести обсуждение результатов и анализ действий участников игры;
- рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры.

В эмоциональном плане необходимо «разорвать» игровой контекст, дать возможность участникам переключиться от игры к обычной реальности. Для этого можно предусмотреть средства символического выхода из игровой ситуации. Это могут быть различного рода процедуры «прощания» с игрой и игровыми ролями.

Для исследования игровой деятельности в процессе обучения, мы воспользовались методами научно-педагогического исследования и для изучения практической стороны этой работы мы обратились к методам изучения опыта.

Опираясь на результаты исследования, мы выяснили, что на занятиях используются различные формы игр:

- 15,4% студентов предпочли индивидуальные;
- 69,2% - групповые;
- 15,4% - коллективные.

Выбор формы зависит от целей и задач игр. Цель выбирается в зависимости от результата, которого необходимо добиться.

На наш взгляд, использовать игру предпочтительно на этапе проверки или закрепления учебного материала. Анализ результатов проведённых игр показывает, что 90,9% преподавателей считают, в процессе игр происходит закрепление и улучшение знаний, развитие психологических качеств у студентов, развитие речевой деятельности, умение правильно и логично излагать свои мысли, развитие умения находить оптимальные решения и т. д.

Исходя из исследования, можно сделать вывод, что 84,8% студентов любят игры на занятиях, но не всегда выполняют правила, так определили 36% преподавателей. Чаще всего это бывает в групповой игре, где студенты пытаются помочь друг другу. В этом случае не надо прекращать игровой процесс, а нужно делать более жесткие правила игры.

По нашему мнению, игру нельзя применять в следующих случаях:

- 72,7% преподавателей решило, если игра не соответствует уровню развития студентов, т. е. даже при четком объяснении правил вызывает определенную трудность при их выполнении. На наш взгляд это не способствует закреплению знаний, а рассеивает внимание на решение отвлеченных от темы задач, пропадает интерес;
- 18,2%, если студенты не хотят играть;
- 9,1%, если игра новая, не опробованная, условия игры не понятны для студентов.

Мы отметили, что на протяжении всего процесса игры на занятии необходимо внимательно следить, чтобы не возникла конфликтная ситуация

между студентами и не испортились взаимоотношения в группе, аудитории. Если мы это замечали, то вмешивались в ход игры и отвлекали внимание студентов на решение других проблем в самой игре.

В результате исследования мы выявили, что игра помогает студентам развиваться в личностном плане. Это и умение сотрудничать со сверстниками, умение выслушать и принять мнение других, умение излагать свои мысли, умение работать в коллективе, проявить ряд качеств в процессе игровой деятельности: деловитость, гибкость, хладнокровие, расчет, уверенность в себе, скрупулезность, трудолюбие, упорство, терпимость, общительность, находчивость, лидерские качества и т. д.

Для того, чтобы понять, как сделать использование игр более эффективным для обучения и воспитания студентов, как использовать игры и на каких этапах предпочтительнее, мы провели исследование среди студентов предложив им ответить на вопросы анкеты.

Анализ ответов студентов дал следующие результаты:

- Игры на уроках нравятся 84,8% студентам.
- Хотели бы играть на каждом занятии 61,5% студентов, 23,2% студентов хотели бы играть на занятии, если только эта игра им интересна, 15,4% студентов предпочитают иногда на занятии играть.
- Больше всего любят групповую форму игр 69,9% студентов. Индивидуальная и парная форма игры в сумме дает всего - 30,1%. По-видимому это объясняется стремлением к общению со сверстниками, стремлением поделиться с ними своими мыслями, фантазиями, а также утвердить свой авторитет среди одноклассников.
- Первое место по использованию игры на занятии 76,9% занимает дисциплина «Менеджмент», где преподаватель позволяет студентам делать инсценировки различных ситуаций, предлагает придумать свой ход событий и т. д. Студентами так же были и ряд других дисциплин перечислены – это педагогика, социология, психология, гражданское право, на них пришлось в сумме 23,1%.
- Не нравится игра 38,5% студентам, в случае, если при организации игры не учитываются их интересы, содержание игры не соответствует теме занятия и т.д.
- Желание студентов участвовать в игре очень часто (61,5% студентов ответили на этот вопрос) зависит от их взаимоотношений с преподавателем, вследствие чего преподавателю необходимо четко продумывать свои действия, прослеживать реакцию студентов на эти действия и делать выводы.
- Нравится в игре общаться 46,1% студентам. По нашему мнению, это стремление к общению обеспечивает более эффективное обучение и развитие студентов в игровой деятельности.

Анализ работы преподавателей и исследование игровой деятельности студентов на семинарских и практических занятиях позволили нам обнаружить следующие негативные стороны в использовании игры в процессе обучения:

- во-первых, нередко объяснение правил и демонстрация игры занимает много времени (особенно у преподавателей с небольшим опытом организации игр). Часто это приводит к тому, что студенты не успевают за оставшееся время изучить или закрепить материал;

- во-вторых, нередко нарушается механизм игры, т. е. нарушается строгий порядок выполнения игровых действий. Чаще всего это наблюдается в групповых и коллективных формах игр, что приводит к путанице, а главное, к сомнительным результатам;

- в-третьих, после проведения игр бывает трудно восстановить дисциплину в группе, на что жалуются преподаватели, к которым приходят студенты на следующее занятие;

- в-четвертых, при проведении парных, групповых и коллективных форм игры соревнование между студентами, бывает, перерастает в нездоровое соперничество, что не всегда успевают заметить преподаватели, а тем более предотвратить. Это приводит к испорченным взаимоотношениям между студентами вне игры.

Таким образом, анализ наблюдений за игровой деятельностью и её результатов позволил выявить, что использование игровых форм обучения (ИФО) не всегда является эффективным методом для укрепления или расширения знаний. И огромная роль ложится на плечи преподавателя, его компетентность и профессионализм в использовании деловых игр на занятиях.

Корниенкова Т.В. К вопросу об организации научно-исследовательской деятельности студентов

Бугурусланский филиал Оренбургского государственного университета, г. Бугуруслан

Состояние экономики любой развитой страны в значительной степени определяется интенсивностью притока прогрессивных научных идей и скоростью их внедрения. Для этого необходимо существенно повысить результативность научно-исследовательской творческой работы. Успех дела во многом обуславливается квалификацией специалистов, их способностью творчески решать сложные научно-исследовательские, опытно-конструкторские и организационные задачи.

Важнейшая цель современного образования – дать специалисту не только необходимую подготовку, но и базу умений и навыков для продолжения учебы в течение всей профессиональной жизни. И поэтому в современном университете образовательная и научная деятельность должны составлять единое целое, только в этом случае будут достигнуты высокие результаты в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Отмечу, что университеты с самого начала их основания соединяли теоретические исследования и обучение. Это было характерно уже для античных школ: Академии Платона, Пифагорейского союза, Александрийского мусейона, лицея Аристотеля.

Классическая модель университета, которую наиболее полно определил немецкий филолог, философ и государственный деятель Вильгельм фон Гумбольдт, концентрирует в себе образовательную, исследовательскую и культурно-воспитательную функции. И хотя нельзя сказать, что эта модель университета, безусловно, принималась всеми в недавнем прошлом, современный взгляд на концепцию университета предполагает неразрывное единство образовательного и научного процессов.

Одним из основных факторов, определяющих будущий уровень качества жизни, социального и экономического потенциала Оренбургской области и России в целом, является профессиональная подготовка и интеллектуальное развитие молодежи. Роль студенческой науки в подготовке специалистов очень велика. Современный рынок труда сегодня выдвигает большие требования к выпускникам вузов. Чтобы выдержать конкуренцию, выпускникам нужны не только хорошие знания теории, но и практические навыки и умение работать творчески. А таких профессионалов можно готовить, только сочетая учебный процесс с научными исследованиями.

Научно-исследовательская работа студентов является обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в университете и входит в число основных задач, решаемых на базе единства учебного и научного процессов.

В сложившейся обстановке первоочередной задачей высших учебных

заведений становится выявление, поощрение и поддержка наиболее талантливой части студенческой молодежи, способной к научной и преподавательской деятельности, с целью подготовки интеллектуальной элиты страны. С этой целью необходимо создание органа студенческого научного самоуправления. То есть такой формы организации научно-исследовательской работы студентов, которая предполагала бы самостоятельность выбора направления деятельности на основе уже сформированных научных интересов.

На деле многие талантливые интересующиеся наукой студенты либо остаются без научного руководства, либо, в лучшем случае, занимаются тем, чем предложат на «родной» кафедре, что может и не являться наиболее эффективным направлением приложения усилий для данного студента.

Проведенный среди студентов Бугурусланского филиала Оренбургского государственного учреждения опрос показал, что свыше 80 % опрошенных хотели бы заниматься наукой, 95 % просто не знают, куда им обратиться. В результате молодые выпускники вузов не получают практических навыков по использованию в своей работе возможностей новейших достижений, практики научно-исследовательской деятельности, подготовки и публикации научных работ.

Решение этой задачи требует признания научно-исследовательской деятельности студентов важнейшей составляющей образовательного процесса с точки зрения специализации, будущего выпускника. Для этого целесообразно создание научно-исследовательской лаборатории студентов (НИЛС) для интеграции студентов уже занимающихся наукой и привлечение новой молодежи в науку. Осуществляться данная цель будет путём повышения интереса к науке и научным проблемам через регулярное проведение различных мероприятий, таких как лекции, ведущих учёных университета, дискуссии на интересующие студентов темы, просмотр видеоматериалов и их обсуждение, проведение семинаров, деловых игр, тренингов, экскурсий и т. д.

Регулярное проведение подобного рода мероприятий позволит, с одной стороны, улучшить качество образования, а, с другой, повысить морально-культурный уровень студентов.

Научно-исследовательская деятельность дает возможность не просто углубленно изучить какую-либо тему или разработать какую-либо проблему, но предоставляет студенту – будущему специалисту и руководителю, возможность сформировать и развить в себе систему навыков научного творчества, и, прежде всего, умения постановки целей, задач, выявления проблем и оптимизации способов их решения. Приобретая навыки ведения научной деятельности, студенты структурируют не только свои знания, но и сам процесс генерации идей и новых решений.

Научная деятельность – есть процесс творческого переосмысления действительности, целью которого является преломление имеющихся знаний к постижению сущности определенных процессов, явлений и проблемных ситуаций.

Научная деятельность, во всем учебном процессе, является самостоятельным, творческим актом познания, отражающем активное участие

студента в формировании знаний. Так, в процессе лекций и семинарских занятий, студент занимает, скорее, пассивную или в лучшем случае пассивно-активную (нейтральную) позицию – он в большей степени выслушает лектора, чем участвует в дискуссии, задаваемой преподавателем (в рамках семинарских занятий).

В процессе же научного творчества студент самостоятельно разрабатывает какую-либо проблему, осуществляет поиск материала, анализирует данные и сопоставляет различные (противоположные) взгляды разных экспертов и специалистов.

В процессе научного руководства студенческими исследованиями (курсовыми, дипломными работами) преподаватели сталкиваются с целым рядом проблемных ситуаций, которые по мере приближения к «отчетной дате» - дате представления и защиты работы, нарастают «как снежный ком».

Если не брать во внимание собственно организационные проблемы, а сосредоточить свое внимание на научно-методологических проблемах, то здесь можно выделить 3 группы проблем:

1. Ошибки и недочеты, постоянно встречающиеся в студенческих работах, и эта проблема состоит из двух частей:

- постоянство (схожесть) повторяющихся ошибок – это свидетельствует о недостаточном уровне научной подготовки студентов;

- отсутствие осознанности, как студентом, так и его научным руководителем всей совокупности требований, предъявляемых к студенческим научным работам.

2. Отсутствие единых критериев оценки результатов научно-исследовательской деятельности студентов, с учетом факторного анализа всех элементов этой деятельности. Это достаточно часто приводит к:

- необъективности оценки;

- невозможности рационального (объективного) сопоставления качества работ по разным тематикам;

- неготовности студентов к тем требованиям, которые будут предъявлены к их работам, а так же непониманию «значимости» этих требований.

3. Необеспеченность методической базой.

Недостаточность учебных пособий, раскрывающих методологии научно-исследовательской деятельности, не дает возможности студентам самостоятельно полноценно и всесторонне изучить основы научно-исследовательской деятельности.

С другой стороны, это приводит к тому, что даже те преподаватели, которые в достаточной мере владеют методологией научного исследования и обладают информацией обо всех изменениях в требованиях, предъявляемых к студенческим научным работам, не могут довести эту информацию до широких студенческих масс. Распространяемые ими знания ограничиваются тем кругом студентов, у которых они осуществляют научное руководство.

Более того, преподаватели не могут порекомендовать студентам какой-либо методический материал для самостоятельного изучения, просто в силу его отсутствия.

Поэтому, научная составляющая подготовки студентов, является не только средством повышения эффективности освоения студентом теоретического и практического материала, но и способом развития системного мышления будущих экономистов и финансистов.

В связи с этим, чем более полноценно студенты смогут освоить методику ведения научной работы и научатся грамотно строить свое научное исследование, тем более полноценным будет весь формируемый «портфель» их знаний.

В этой связи, в настоящее время кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин Бугурусланского филиала Оренбургского государственного университета (в лице ассистента – Корниенковой Т.В. – автора данной статьи) планирует разработку методического пособия по подготовке, написанию, представлению и защите научно-исследовательских работ студентов.

В соответствии с многоплановостью научно-исследовательской деятельности процесс подготовки исследователей целесообразно строить с использованием комплекса подходов.

Системный подход требует обеспечения многоаспектности рассмотрения этноса науки, систематизации осваиваемых понятий, средств их употребления и фиксации, позиционности участников совместной деятельности.

Аксиологический подход определяет приоритетность рациональности, легализирующей и предписывающей постулирование будущим исследователям своей гражданской позиции и ценностных ориентаций как равнозначных оснований научных знаний.

Деятельностный подход диктует необходимость организации процесса обучения на деятельностной основе, через реализацию осваиваемых нормативов науки в действии.

Личностно-ориентированный подход предопределяет опору на самостоятельность и активность обучающихся, создание условий для саморазвития будущих ученых.

Описанные подходы конкретизируются в системе принципов.

Принцип целесообразности учебного процесса декларирует его построение в соответствии с заданной целью, отслеживание поэтапности ее достижения и гарантируется реализацией в процессе освоения научной деятельности двух направлений, связанных с овладением социокогнитивными и кооперативными нормами науки.

Принцип соответствия учебного процесса в логике освоения научной деятельности диктует выбор стратегии планирования. Здесь в качестве деятельностных позиций выступают: методолог, аналитик, прогнозист, модельер, проектировщик экспериментальной образовательной деятельности, диагност, а между ними периодически встраивается позиция эксперта.

Принцип субъектности предполагает осознанное, активное включение обучающихся в учебный процесс, проявление ими профессионально значимых личностных качеств и гражданской позиции, осуществление методологического, концептуального и целенностного самоопределения.

Принцип чередования режимов деятельности обуславливает смену направлений обучения, когда приоритетными становятся то социокогнитивные, то кооперативные культурные нормы науки, осваиваемые в двух планах: теоретическом и практическом.

Принцип адаптивности предполагает построение и осуществление обучения с опорой на профессиональный опыт и знания будущих ученых.

Процесс освоения культурных норм науки представлен принципом демократии участия, характеризующимся демократичностью выбора основного контингента и форм организации деятельности.

Регулятивом для социокультурной среды освоения научной деятельности выступает принцип кооперации, диктующий необходимость реализации культурных норм науки. Научная кооперация проявляется через коммуникацию между членами научного сообщества. Научные модели, теории, алгоритмы, схемы создаются одними исследователями с учетом и на базе разработанных другими.

Несмотря на сложность руководства и проведения научно-исследовательской работой и вообще в каких условия находится наука и те, кто ею занимается, существует представление о том, что будущее цивилизации по-прежнему остается неразрывно связанным с судьбой науки.

Круталевич М.Г., Гелеверя Э.Е. Проблемы отечественного образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В контексте глобализации и экономики знаний, рассматривая образование как генератор научных знаний и средство их распространения, следует отметить что образование признается основной движущей силой национального развития как в развитых, так и в развивающихся странах.

В конце XX в. появилось и в короткий срок значительно расширилось производство наукоемкой продукции. Растет количество новых патентов, информационных банков и специализированных научных изданий. Высокоразвитые страны увеличивают расходы, предназначенные для финансирования научно-исследовательских работ. Прогресс в области информационных технологий позволяет расширить доступность и объем знаний.

Справедливо оценивая значение науки и образования как стратегических факторов общественного развития, передовые страны мира постоянно и планомерно наращивают уровень и качество образования, делают все возможное для воспроизводства и накопления научных и образовательных ресурсов, для расширения рынка образовательных услуг. В то же время, явно проявившиеся несоответствия «вызовов нового времени» и традиционной функционирующей системы образования заставляют искать пути и механизмы ее модернизации.

С потенциальным воздействием глобализации на образование и науку связаны как новые возможности, так и новые вызовы, что зависит от приоритетов в политике, наличия ресурсов и других характеристик стран.

Потенциальные возможности включают расширение спектра образовательных услуг и более широкий доступ к ним, поддержку экономики знаний, разработку совместных степеней, работу в области сопоставимости квалификаций, усиление роли подходов, ориентированных на рыночные условия, и диверсификацию и создание новых условий для работы академических учреждений.

Среди потенциальных вызовов можно назвать обеспокоенность по поводу качества предоставляемых услуг, усиливающуюся проблему физического и виртуального оттока квалифицированных кадров, ослабление государства в деле разработки национальной политики, увеличение ориентированных на рыночные условия программ, особенно в области бизнеса и информационных технологий.

Следует отметить, что если для одной страны эти процессы могут означать новые возможности, то для другой - вызов и опасность. Однако то, что нужно для всех, - это извлечь выгоды из глобализации путем создания механизмов и разработки политики на национальном уровне.

Развитие отечественной науки и российского образования, их целевая, структурная, функциональная и содержательная трансформация, углубление социально-дифференцирующих возможностей, актуализация задач интеграции в европейское и мировое образовательное пространство, интеграции науки и

образования, усиление влияния образования на общественные процессы поставили проблему определения направлений развития образования, выработки ориентированной на долгосрочную перспективу государственной образовательной политики на принципиально новый уровень.

В современных условиях в высшей школе России значительно возрастает роль интеграционных процессов как интегрированных благ мирового сообщества. Деятельность представителей российских высших учебных заведений в проектах развития высшей школы стран СНГ с учетом своей национальной специфики, необходимо направить на повышение уровня и престижа отечественного высшего профессионального образования.

Развитие демократии, рыночных отношений, расширение межгосударственных связей объективно потребовали приведения сферы науки и образования в соответствие с потребностями общества. Поэтому ее реформирование необходимо рассматривать в контексте социальных и экономических изменений в обществе.

Высшие учебные заведения России в результате экономических реформ оказались в ситуации, когда они не только должны готовить высококвалифицированных специалистов, но и самостоятельно находить средства для практической реализации этого процесса.

Кризис в экономике заставил образовательные учреждения самостоятельно выработать и реализовывать стратегию выживания в новых экономических условиях, поэтому переход к рыночным отношениям в сфере образования в России носит скорее вынужденный, чем закономерный характер.

Сегодня в России существует опасность того, что рынок продиктует образованию сугубо утилитарные, узко прагматические требования, не даст развернуться фундаментализации образования, гуманизировать его. Необходим эффективный механизм нейтрализации этой опасности, равно как и опасности утраты собственного, российского лица системы образования в условиях объективно действующей тенденции к его интернационализации и глобализации, однако сам переход к рыночным отношениям в образовании уже конституировался в обществе как свершившийся факт.

Объем государственного финансирования высших учебных заведений снизился до критической точки, в то же время значительно выросла их самостоятельность. С появлением альтернативных государственным учреждений образования стала активно формироваться конкурентная среда. Участниками рыночных отношений в сфере образования выступают не только образовательные учреждения и конкретные заказчики образовательных услуг, но и государство, которое является не только заинтересованной стороной как заказчик и потребитель, а в первую очередь должно стать гарантом качества соблюдения правил игры качества образования.

Ситуация, сложившаяся сегодня в российской системе образования, достаточно противоречива. С одной стороны, в результате активной адаптационной деятельности многих учебных заведений всех ступеней образования, а также ряда мер, принятых на федеральном уровне и в части регионов, наметились и развиваются позитивные тенденции: формируется новая законодательная база,

происходит перераспределение управленческих функций, возникают элементы многоканального финансирования, функционируют негосударственные учебные заведения, обновляется содержание образовательных программ и др.

С другой стороны, обозначился и все более обостряется ряд проблем, к которым, в первую очередь, следует отнести недостаточный уровень финансирования, а также неэффективный и непрозрачный механизм распределения бюджетных средств и, как следствие, усиление социальной дифференциации в доступе к качественному образованию, низкий уровень социальной поддержки работников системы образования и учащихся, износ основных фондов.

Такая характеристика формирующегося рынка образовательных услуг выявляет чрезвычайную сложность и противоречивость процессов его становления и развития. Во многом это зависит от эффективности методов, которые будут применяться в регулировании этих процессов. Роль государственного регулирования в деятельности такой быстро развивающейся и усложняющейся системы существенно возрастает.

В этой связи, целями государственной политики в области образования должны стать:

- определение приоритетных направлений в сфере образования;
- регулирование рынка образовательных услуг и развитие его инфраструктуры;
- поощрение и развитие добросовестной конкуренции всех форм образовательных услуг;
- управление качеством образования в тех секторах, качество которых не регулируется рыночными методами или регулируется ими недостаточно.

Открытость и ясность образовательной политики должна обеспечивать единство целей и усилий политиков и экономистов, управленцев и педагогических коллективов, бизнеса и широкой общественности, готовность и способность всех субъектов образования улучшать качество образования, а самое главное - их заинтересованность в изменениях и непрерывный поиск источников развития внутри самой системы образования.

Процесс приспособления сферы образования к рынку весьма сложен. В этих условиях все более актуальным становится повышение эффективности использования имеющихся средств, изучение потребностей различных групп населения, нахождение новых источников финансирования образования.

В силу ряда особенностей - культурно-исторических, институциональных, нормативно-правовых - региональные вузы значительно больше сосредоточены на образовательной деятельности, чем на выполнении исследований и разработок.

Статистика показывает, что исключение вузов из сектора науки и доминирование в ней самостоятельных НИИ (включая институты Академии наук) снижает эффективность российской науки в целом. Интеграция, не может быть полноценной и завершенной без развития в России вузовской науки с учетом международных стандартов.

Исследователи процессов интеграции науки и образования выделяют четыре основных группы целей: экономические, политические, культурные и

педагогические. Первые можно подразделить на прямые, связанные с финансовыми выгодами, получаемыми университетом благодаря плате за обучение иностранных студентов, и косвенные, выражающиеся в повышении качества подготовки выпускников высшей школы, что, в свою очередь, является одним из условий экономического прогресса. Политические факторы выражают геополитические интересы каждой страны, культурные обусловлены намерениями широкого продвижения национальной культуры и приобщения к иноязычным культурам, а педагогические факторы связаны с потребностями модернизации высшего образования с учетом последних достижений мировой дидактической науки.

К особенностям отечественной вузовской науки следует отнести институциональные условия, сложившаяся структура отечественной науки и место в ней вузов; политику государства в сфере вузовской науки и ее эффективность; нормативно-правовые барьеры для осуществления научно-исследовательской деятельности в отечественных вузах.

Представляется целесообразным дополнить этот перечень следующими ключевыми особенностями научной деятельности: стандарт исследовательского университета - интегрированная система управления, оценки и финансирования, межинституциональное взаимодействие, нормативные рамки; участие государства в развитии университетской науки - основные формы, механизмы и содержание политики; формы партнерства исследовательских университетов в области науки с государственным, академическим и коммерческим секторами.

Интеграция науки и образования на региональном уровне предполагает:

- комплексный процесс разработки мер на государственном, меж- и внутриорганизационном уровнях;
- регулирование последовательности интеграционного процесса с учетом структурных изменений;
- отправными условиями для анализа процесса и структуры интеграции являются сложившиеся в России институциональное, нормативно-правовые и культурные рамки систем науки и образования, их совместимость, сходства и различия.

Анализ системы вузовской науки и образования в регионах показал необходимость:

- определения области международного сотрудничества для отечественной вузовской науки, в том числе направлений сотрудничества; формы сотрудничества; партнеров для сотрудничества;
- разработку комплексных мер по развитию научных исследований и разработок в вузах, включающие пути устранения нормативно-правовых препятствий в организационной сфере, сфере финансирования, отчетности и т.д.;
- разработку новых организационных схем, облегчающих ведение научной деятельности, установление статуса исследовательского университета;
- введение новых схем финансирования и отчетности, позволяющих обеспечивать эффективные исследования и разработки в вузах;
- введения комплексных мер по развитию партнерских отношений, как: устранение нормативно-правовых препятствий для совместных вузовских исследований и исследований по зарубежным грантам; государственные программы

в области международного научного сотрудничества и меры по привлечению вузов к международному научному обмену; установление статуса и создание сетевых организаций-посредников в научном обмене;

-формирование основ государственной политики по развитию сферы вузовской науки и налаживанию сотрудничества в данной сфере, в частности, определение государственных приоритетов в области вузовской науки; организация государственной координации в области вузовской науки (ведомства и комитеты, органы-посредники) механизмы государственной координации вузовской науки (введение процедур мониторинга, гибкого финансирования и планирования);

- общей оценки перспектив развития сотрудничества в секторе вузовской науки в России.

Любарская Е.М. Роль высшего профессионального образования в формировании компетентного специалиста государственного и муниципального управления

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Развитие рыночных процессов в экономике изменило требования к содержанию профессиональной подготовленности специалистов, к тем практическим задачам, которые каждодневно решаются в деловой практике организаций. За последние годы существенно изменились условия работы руководителей и сотрудников:

- значительно увеличился объем информации, необходимой для принятия управленческих решений;
- ужесточились требования к ее достоверности и своевременности;
- заметно расширилась нормативная база регулирования хозяйственной деятельности;
- все большее распространение приобретают компьютерные информационные системы, являющиеся хорошим инструментом поддержки управленческих решений.

Это вызывает необходимость постоянно развивать и совершенствовать подготовку каждого специалиста, в том числе и в области государственного и муниципального управления. От того, каким будет государственный (муниципальный) служащий, как он станет осуществлять свою дальнейшую деятельность, способен ли будет учитывать требования, предъявляемые ему обществом, теорией и практикой управления, во многом зависит уровень и качество жизни населения.

Сложность этой профессии определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих в понятие «менеджер» и понятие «чиновник», причем каждое из них в свою очередь многогранно. Специалист государственного и муниципального управления - менеджер должен быть готов к следующим видам деятельности, которые выделяются в соответствии с его назначением и местом в системе управления:

- планированию индивидуальной и совместной деятельности;
- организации работы по целям, ресурсам и результату;
- рациональному контролю деятельности сотрудников и организации в целом;
- руководству коллективом и координации деятельности во внешней среде, мотивации сотрудников;
- представительству организации и ее внешних интересов;
- исследованию и диагностике проблем, прогнозов, целей и ситуаций;
- консультационной, методической и образовательной работе с сотрудниками;
- инновационной деятельности в области управления.

Менеджер государственного и муниципального управления должен быть не просто широко образованным человеком, но и личностью в высоком общественном значении этого слова. Рассматривая основные качества управленца, можно выделить наиболее значимые: образованность, правовая подготовка, умение применить технические средства управления, увлеченность работой, владение словом и уважение к людям.

Перечисленные качества формируются и проявляются в переосмыслении студентом полученных знаний, системности учебного процесса, целесообразном сочетании преподаваемых в вузе дисциплин. Основными направлениями, по которым ведется профессиональная подготовка специалиста, является фундаментальность образования, гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Компетентностный подход ориентирован на результат образования, выраженный в форме компетенций, и нацелен на тип жизнедеятельности по Фромму «я живу». Он позволяет обеспечить системный сдвиг высшего профессионального образования в сторону запросов современного общества и экономики: адаптируемости выпускников в условиях нарастающего динамизма и неопределенности рынка труда («плавающих» профессиональных границ, динамики профессий, гибких форм занятости, разрушения профессиональной замкнутости), умения мыслить различными сценариями, действовать с учетом различных альтернатив, находить пути и принимать решения, генерировать идеи, а также осуществлять их подготовку как активных субъектов новой образовательной парадигмы – «образование в течение всей жизни».

Анализ современной литературы показывает, что категория «профессиональная компетентность» должна стать одной из важнейших характеристик деятельности специалиста государственного и муниципального управления, интегральным качеством личности, выступающим как результат профессиональной подготовки и как важнейшее условие ее эффективности. Профессиональная компетентность может в полной мере проявиться лишь у работающего специалиста, в то же время ее предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период обучения в учреждении высшего профессионального образования.

Сущность процесса профессиональной подготовки в условиях ВУЗа заключается в постепенном накоплении и обобщении студентом специальных знаний, представлений, поэтапной выработке у него практических умений и навыков, особых личностных качеств, необходимых для успешной работы по данной профессии. Период обучения является важнейшим этапом профессионального самоопределения будущего специалиста.

Будущая профессиональная деятельность требует от студента высокой степени активности, способности управлять своим поведением в соответствии с возникшими или специально поставленными задачами. Формирование таких способностей происходит в процессе выполнения научно-исследовательской работы.

В учебном процессе сочетаются различные формы организации научно-

исследовательской деятельности: фронтальные, групповые, индивидуальные. Большой акцент делается на индивидуальную и самостоятельную работу студентов. В учебных планах на самостоятельную работу отводится не менее половины времени изучения каждой дисциплины.

На ранней стадии обучения происходит формирование поисково-исследовательских и поисково-экспериментальных навыков и умений, на базе которых в дальнейшем студенты могут успешно проводить самостоятельные научные исследования. Студенты овладевают умением работать с библиографическим материалом, каталогами, учебной и научной литературой.

Поэтапный подход к выполнению краткосрочных заданий, проблемный характер их содержания – важнейшее условие эффективности учебного процесса. Важной особенностью этих заданий является достижение результатов методами наглядно-обзорного мышления, сменой видов деятельности. Такие задания и проблемные вопросы ставят студента в положение начинающего исследователя.

Следующим этапом является обучение умению систематизировать информацию через теоретические исследования. Кроме работы с научной литературой, студенты учатся классифицировать объект исследования, систематизировать и описывать изученный материал. Происходит накопление положительных знаний и приобретения стиля мышления, характерного для научных исследований.

В результате выполнения исследовательской работы студенты учатся пользоваться современными источниками научно-технической информации, знакомиться с общими методами исследований, учатся проводить обработку полученных экспериментальных данных.

Это еще раз подтверждает, что научно-исследовательская работа не только плодотворно влияет на результативность обучения, но и способствует формированию у студентов высоких моральных и нравственных ценностных качеств.

Качество подготовки специалиста зависит также от уровня подготовки преподавателей ВУЗа. Как отмечал Е.П. Белозерцев «... успешность профессионального образования определяется сегодня не только и не столько активностью одного преподавателя или одной кафедры, а оптимальным сотрудничеством всех кафедр и всех преподавателей, стратегией и тактикой факультета».

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что процесс профессионального самоопределения является одним из условий формирования компетентного специалиста.

Требование формирования компетентного специалиста государственного и муниципального управления принципиально меняет подход в обучению, организации и ведению образовательной деятельности, ставит задачу сознательного целенаправленного формирования всех элементов компетентности на базе индивидуальных качеств личности обучающихся и планирования.

Мазова С.В. К вопросу о подготовке специалистов в условиях непрерывного педагогического образования

ГОУ СПО «Оренбургский педагогический колледж №1 им. Н.К.Калугина», г.Оренбург

В российском образовательном пространстве одной из актуальных проблем, которую необходимо решать в новых социально-экономических условиях, является проблема создания непрерывной системы образования.

Непрерывное образование- это одна из задач, связанная с формированием развитого общества. Чем выше уровень развития общества, тем выше требования к уровню образованности его членов, тем прочнее тенденция к тому, чтобы каждый человек имел желание и возможность для непрерывного совершенствования образования.

Система непрерывного образования представляет собой целостную совокупность средств, способов, форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитание гражданской и нравственной зрелости личности [3].

Главная цель непрерывного образования- постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование человека на протяжении всей жизни [2].

Концепция модернизации профобразования предусматривает отработку различных моделей интеграции начального, среднего, высшего образования, обеспечение его многоуровности, создание университетских комплексов [4].

Значительное повышение требований к среднему профессиональному образованию определило необходимость согласованного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства России [7].

Рост численности студентов, получающих высшее педагогическое образование на базе среднего профессионального, обуславливает потребность в более основательной научной проработки требований к содержанию и уровню подготовки выпускников для каждой из ступеней профессионального образования, разработки технологии обучения, создания согласованных образовательно-профессиональных программ, учебных планов, программ учебных дисциплин, учебников и учебных пособий [5].

В последние годы был проведен ряд диссертационных исследований, посвященных различным аспектам совершенствования системы непрерывного профессионально-педагогического образования. Широкую известность получили исследования академиков РАО В.А. Сластенина и А.М.Новикова, посвященные методологическим, теоретическим основам создания системы непрерывного профессионального образования.

Проблемы стандартов уровней профессионального образования, преемственности образовательных профессиональных программ, проектирование содержания непрерывного профессионального образования

раскрываются в исследованиях Л.И.Мищенко, Н.И.Максимовой, Л.Г.Семушиной, Н.М.Розиной и др.

Профессиональное развитие будущих учителей в условиях непрерывного профессионального образования, организационно-педагогические основы непрерывного профессионального образования нашли отражение в исследованиях Л.К.Гребенкиной, Е.М.Ибрагимовой, В.А.Кузнецовой и др.

Для практической реализации многоуровневой, многоступенчатой системы непрерывного профессионального образования неизбежна интеграция профессиональных организационных структур, преобразование их во многоуровневые, многоступенчатые и многопрофильные учреждения образования, необходимо организационное взаимодействие профессиональных образовательных учреждений разных типов, создание региональных учебно-научно-педагогических комплексов [5].

Образовательные технологии, обеспечивающие непрерывное педагогическое образование, являются одной из важнейших проблем современной педагогики.

Ориентация на практическую подготовку будущего учителя в учреждениях среднего профессионального образования в конечном итоге нередко приводит к тому, что он становится механическим исполнителем, который ограничивает себя в рамках конкретной работы с детьми (провести занятие, игру, прогулку и т.д.), что, безусловно, не стимулирует его познавательную активность. В условиях узкой практической ориентации обучения у будущего специалиста не формируется потребность расширять горизонты профессиональных знаний, творчески осваивать содержание конкретных учебных предметов, овладевать самообразовательными умениями. Такое обучение не обеспечивает в полной и достаточной мере развитие мотивации дальнейшего профессионального образования, направленность на профессионально-личностное самообразование [6].

Думается, что преодоление этого возможно, если в условиях непрерывного педагогического образования будет обеспечена преемственность в обучении.

Система непрерывного образования обеспечивает систематическую, целенаправленную деятельность личности по получению, совершенствованию знаний, умений, навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования [3].

Система непрерывного педагогического образования ориентирована на реализацию различных вариантов моделей личностно-ориентированного образования, которое направлено на решение комплекса задач, связанных с развитием личности, ее образованием и воспитанием, подготовкой к жизни в быстро меняющемся мире, с формированием ее нравственных и жизненных устремлений, с пересмотром и переоценкой жизненных ценностей [2].

Своеобразие учебной деятельности в педагогическом колледже проявляется в процессе преобразования учебной деятельности в профессиональную. Это связано с превращением знаний из предмета учебной

деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, в целом – с изменением позиции человека. Процесс вхождения молодого человека в профессию связан не только с приобретением соответствующих навыков и умений, но и с активным личностным становлением, принятием профессии, вживанием в нее [1].

Выпускник педагогического колледжа должен быть готов к непрерывному профессиональному росту, профессиональному самоопределению в современной педагогической практике в любой ее сфере, на любом ее уровне (методологическом, теоретическом, методическом).

На каждой ступени профессиональной подготовки специалиста выделяется ряд этапов: профессиональная ориентация и самоопределение; становление профессиональной готовности в процессе обучения в образовательном педагогическом учреждении; достижение состояния готовности к началу профессиональной педагогической деятельности.

Конкурентоспособным становится тот выпускник образовательного учреждения, который, пройдя эти этапы, владеет значительным запасом профессиональных знаний и умений, проявляет активность, самостоятельность, творчество во всех видах работы.

Чтобы обучающиеся могли свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве необходима согласованность и стыковка содержания профессиональных программ [5].

Особенностью профессиональной подготовки в российском колледже выступает его инновационный характер, позволяющий педагогам гармонично сочетать учебно-воспитательную работу с научно-исследовательской; по структуре учебного процесса, формам и методам преподавания колледж приближается к вузу; гуманизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса позволяет создавать научные комплексы «колледж-вуз», а студентам – после обучения в колледже поступать на второй или третий курс вуза [7].

Среднее профессиональное образование в России развивается как звено в системе непрерывного профессионального образования, призванное удовлетворять потребности личности, общества и государства в предоставлении возможности гражданам получать образование, профессиональную квалификацию и компетенцию.

Непрерывность педагогического образования и преемственность всех его ступеней является важнейшим принципом построения системы подготовки современных педагогов.

Литература

1. Балова И.Н. Профессиональная картина мира как тема диалога преподавателя и студента (опыт инновационного подхода к государственному квалификационному экзамену в педагогическом колледже) // Педагогические училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы. Материалы научно-практической конференции. Часть 3. Санкт-Петербург, 1996.
2. Левашова Г.Н. Аксиологический компонент непрерывной профессиональной подготовки будущего педагога // 80 лет высшему

образованию Оренбуржья. Материалы научно-практической конференции. Часть 1. Оренбург: ОГПУ, 1999. 223 с.

3. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 272 с.

4. Программа развития педагогического образования в России на 2001-2010 годы // Педагогическое образование и наука. 2002. №1.

5. Сайлыбаев Б.А. Проблемы методического обеспечения реализации непрерывного многоуровневого профессионально-педагогического образования в вузах Казахстана // Педагогическое образование и наука. 2003. №2. С. 26-32.

6. Середкина Н.Д. К вопросу о подготовке специалистов в условиях непрерывного педагогического образования // Студенты педучилищ (колледжей): профессиональное и личностное саморазвитие. Материалы научно-практической конференции. Часть 2. Иркутск- С.Петербург, 1997. 134 с.

7. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования. М.: Академия, 2006. 368 с.

Мясникова Т. И. Современные подходы к проблеме медиаобразования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

XX век вошел в историю как век «информационного взрыва», век возникновения новой мировой информационной структуры. Безусловно, каждое средство массовой коммуникации (ТВ, кинематограф, пресса, радио, Интернет и др.) имеет определенные технические возможности и обладает широким спектром выразительных средств. В то же время, все растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления эстетической значимости медиатекстов (то есть информационных сообщений, переданных с помощью средств коммуникации), определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д.

Долгие годы как развитие российских медиа, так и развитие движения медиаобразования находилось под строгим цензурным контролем тоталитарного режима. Лишь с началом демократических реформ российское медиаобразование стало развиваться в контексте открытого «диалога культур», не ограниченного идеологическими запретами.

Актуализации теории «диалога культур» способствовало возникновение в XX веке новых медиа (телевидение, видео, Интернет и др.). В.С.Библер называл экранные искусства (в частности - кино и телевидение) «цивилизационным «орудием» культурной деятельности, неким цивилизационным ядром, постоянно сохраняющимся на дне каждого культурного феномена. Призма культуры в качестве своего основания постоянно имеет какой-то новый инструмент цивилизации, позволяющий совершаться, исполняться всем определениям культуры» [1, с.228]. Исследуя историю развития российского медиаобразования, профессор Федоров А. В., президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России в сотрудничестве с Челышевой И. В. проследили, как в современных условиях одним из главных «инструментов» стали средства массовой коммуникации, виды, возможности и диапазон действия которых постоянно расширяется и пополняется. В начале века это была фотография, пресса, радио, кинематограф; затем - телевидение, видео; и, наконец, разветвленные компьютерные сети, Интернет, DVD и т.д.

Анализ развития российского медиаобразования показал, что возможности XX-XXI веков в области взаимодействия и общения разных стран, и в том числе общения различных культур с помощью медиа постоянно расширяются, открывают новые перспективы для дальнейшего сотрудничества культур, наций, народов (в области медиаобразования в частности). Например, современные компьютерные телекоммуникации относятся к «средствам, которые могут обеспечить наиболее полную реализацию этих возможностей, раздвинуть стены классных помещений, открыть выход в широкий мир

познания, включая диалог культур» [2, с.144-145].

В западных источниках можно найти различные определения медиаобразования. Например, медиаобразование – означает критическое мышление, существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе, так и в процессе глобализации и должно основываться на изучении всех видов медиа [8, pp.8-9].

Оксфордская энциклопедия, определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности» [7, p.9494].

В Российской педагогической энциклопедии под медиаобразованием понимается специальное направление в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации [3, с.555].

А.В.Федоров под медиаобразованием предлагает понимать процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [5, с.38].

В 2003 году А.В.Федоровым был проведен опрос среди ведущих российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования [4, с.331]. Данный опрос показал, что большинство экспертов высказываются в пользу определения ЮНЕСКО: «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии.

Проблемам российского медиаобразования были посвящены исследования

О.А.Баранова, И.В. Вайсфельда, Л.С.Зазнобиной, И.С.Левшиной, Ю.М.Лотмана, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1) медиаобразование будущих профессионалов — журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое в свою очередь может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет; 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) [6].

ЮНЕСКО определяет медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. В связи с этим заметно усилился интерес к российским и зарубежным теориям медиаобразования, к истории их возникновения и развития. В настоящее время в медиапедагогике выделяется несколько теоретических медиаобразовательных подходов: «инъекционный», «удовлетворения потребностей», «практический», «развития критического мышления», идеологический, семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный и др. Приведем основные положения теоретических подходов к медиаобразованию:

1. «инъекционная» («защитная», «прививочная») теория. С точки зрения сторонников данной теории (в России их немало), СМК оказывают на адресата медиатекстов большое негативное воздействие, причем аудитория не играет активной роли при восприятии медиаинформации и состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять ее сути. Цель данной теории состоит в смягчении негативного эффекта медиа. Для реализации данной цели молодежной аудитории предлагаются конкретные примеры вредного влияния медиа.

2. «практическая» теория медиаобразования напрямую связана с техническим творчеством. Ее сторонники считают, что главным в медиаобразовании является изучение школьниками технического устройства и использования медиааппаратуры.

3. идеологическая («марксистская») теория медиаобразования, в полной мере использует манипулятивные возможности различных медиа. Данная теория появилась в истории медиаобразования очень давно и получила широкое распространение в отечественной медиапедагогике «советского периода»;

4. теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» несколько ограничивает влияние медиа на зрителей и слушателей, и, как следствие - не придает большого значения оценке медиатекста, который учащиеся самостоятельно выбирает и оценивает. Главной целью сторонников данной теории является помощь учащимся в извлечении из медиа максимума полезного в соответствии со своими потребностями.

5. теория «развития критического мышления» имеет целью научить школьников и молодежь ориентироваться в информационном потоке, а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медиаисточников. В мировой практике медиаобразования данная теория имеет все больше и больше сторонников

6. сторонники семиотической теории медиаобразования видят свое главное предназначение в том, чтобы научить аудиторию «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). Учащиеся в процессе медиаобразования должны научиться расшифровывать (декодировать) текст, причем не только медиаинформацию, но и практически любые тиражированные объекты;

7. культурологическая теория медиаобразования выдвигает на первый план следующую цель - «помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и т.д. аудитории» [Федоров, 2001, с.28]. Работа с учащимися, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов. Данная теория имеет немало сторонников как в отечественном, так и зарубежном медиаобразовании.

8. эстетическая теория медиаобразования делает основной акцент на художественную составляющую медиа. Ее цель заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса.

9. этическая теория медиаобразования, основным положением которой является формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа, выдвигает на первый план приобщение аудитории к определенной этической модели поведения. Следовательно, аспектный анализ медиа и медиатекстов осуществляется в контексте рассмотрения художественной и этической составляющей.

10. социокультурная теория основана на культурологической и социологической теориях медиа. Основными приоритетами данного подхода являются: осмысление социальной роли медиа, необходимость обучения языку медиа широких слоев общества, профессиональная подготовка и расширение возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума.

Все вышеперечисленные теории довольно редко встречаются в практике медиаобразования в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу для той или иной концепции медиаобразования, развивая в той или иной степени медиаграмотность аудитории.

Медиаобразование на всех этапах своего развития неотделимо от медиакультуры, рассматриваемой как совокупность материальных и

интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в социуме. По отношению к аудитории медиакультура или аудиовизуальная культура может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа), заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа.

Методика медиаобразования рассматривается как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

В отечественном медиаобразовании наибольшее развитие получили следующие методические подходы:

1. интегрированный в предметы общеобразовательного цикла (преимущественно гуманитарные: литература, история и т.д.);
2. специальный подход, предполагающий изучение медиакультуры в рамках учебных планов и программ (спецкурсы, семинары, уроки и т.д.);
3. факультативный, осуществляющийся в кружках, студиях, клубах и т.д.

Основные медиаобразовательные модели, получившие распространение в России, как правило, многоаспектны. В целом, их можно классифицировать следующим образом:

-образовательно-информационные модели, которые включают в себя изучение теории и истории медиа;

-воспитательно-эстетические модели, рассматривающие моральные и философские проблемы медиакультуры;

-модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления учащихся и студентов и т.д. [5].

Российские медиаобразовательные модели, как правило, опираются на несколько теоретических платформ: культурологическую (А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), теорию развития критического мышления (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, А.В.Федоров и др.), семиотическую (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин и др.), эстетическую (Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), социокультурную (А.В.Шариков), представляющую собой синтез культурологической, семиотической и теории развития критического мышления. Данная интеграция обусловлена целями и задачами каждой конкретной модели.

Специфика отечественных медиаобразовательных моделей состоит в следовании общедидактическим принципам (всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др.) и принципам, связанным с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.). Методические приемы базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые успешно используются педагогами в учебной и внеучебной деятельности. Вариативность, возможность целостного или фрагментарного

использования, широкий диапазон применения (школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.) открывают широкий простор для творчества педагогов.

Медиаобразование как компонент высшего образования безусловен, что объясняется основательно систематизированной терминологией данного направления педагогики и детальной разработкой медиаобразовательных теоретических и методических подходов.

Литература

- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие./Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
- Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555
- Федоров А.В, Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
- <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya20012005162057.php>
- Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral
- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.

Ольховая Т.А. Развитие субъектной позиции студентов университета

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном мире образование рассматривается как движущая сила прогрессивного и стабильного развития общества. В связи с этим выдвигаются и новые цели университетского образования, ориентированные на подготовку выпускника к успешной самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества. Современный университет нельзя понимать исключительно утилитарно – как некое место, где студенты приобретают профессию под руководством преподавателей. Сегодня ориентация исключительно на профессиональную подготовку бесперспективна, поскольку мир стремительно меняется, и мы часто не можем предвидеть, какова будет профессиональная структура общества на протяжении жизни даже одного поколения. Современные изменения требуют подготовки будущих специалистов к решению постоянно возникающих новых и неожиданных задач. Актуальна проблема проектирования и реализации студентами собственного образовательного маршрута, соответствующего меняющимся жизненным и профессиональным ситуациям. Поэтому один из ведущих ориентиров университетского образования на сегодня определен как создание пространства становления субъектности студента. 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.

Система ценностных отношений личности студента к образованию как объекту оценки является решающим фактором при выборе способа образовательной деятельности и поведения в образовательном процессе. Субъектная позиция студента характеризует его уникально-своеобразное, личностно-значимое, в разной степени осознаваемое, ценностное отношение к образованию как многоаспектному феномену. Деятельность студента по реализации ценностного отношения к образованию характеризуется активностью, инициативностью и ответственностью в разном их соотношении.

Применение ценностно-синергетической концепции к изучению субъектной позиции студента позволило определить ее как аксиологическую позицию личностной и профессиональной самоорганизации (саморазвития), определяющую возможность выхода личности за пределы нормативной заданности. Субъектная позиция как сложная целостная система, включает следующие компоненты и способы взаимодействия между элементами:

- мотивационно-ценностный (устойчивая внутренняя мотивация поступков, деятельности, оценок; ведущий мотив становления субъектной позиции – мотив достижения (самоактуализации) имеет свою представленность в ценностях личностного роста в профессиональной деятельности.

Развертывание мотивации – потребность в самореализации в сферах: учебно-познавательной, учебно-профессиональной, профессионально-практической деятельности);

- отношенческий (субъектная позиция может быть выражена через систему субъектных отношений студента с миром, людьми, собой, основывающуюся на сформированной самооценке, умении увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им всестороннюю оценку; постоянном соотношении себя, своей деятельности и жизненных планов с окружающим миром, прежде всего – миром людей; способность к равноправному диалогу с миром);
- регулятивно-деятельностный (способность студента к саморегуляции (самоорганизации) и управлению в собственной жизнедеятельности; человек как субъект собственной жизни и деятельности – базовая составляющая данного компонента; наличие устойчивой ценностно-смысловой системы саморегуляции действий, поступков и оценок; способность к совершению поступков – поведенческих проявлений, регулирующих не внешними обстоятельствами, а внутренними жизненными целями, смыслами и ценностями).

Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты определяют стратегию личностно-профессионального саморазвития студента. Регулятивно-деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии.

Оценка ценностной значимости образования проявляется в субъектной активности и ценностном самоопределении студента, как результатах определения личностных смыслов и значений всех предстоящих в образовательных условиях действий. Инициативность и ответственность, как деятельностные характеристики субъектной позиции студента, определяют проявления избирательности – способности не только сделать основанный на личностных смыслах выбор условий и вариантов своего образования, но и стать инициатором этого выбора, нести за него ответственность.

Учебную деятельность в контексте становления субъектности студента мы понимаем как деятельность субъекта, направленную на: овладение обобщенными способами учебных действий; саморазвитие в процессе решения учебных и профессиональных задач, спроектированных преподавателем и субъектно осознанных по минимальной потребности во внешнем контроле и оценке; субъектный переход внешнего контроля в самоконтроль и внешнего оценивания в самооценку. Учение в студенческом возрасте рассматривается как самоизменение, саморазвитие субъекта, т.е. превращение его из объекта, не владеющего определенными знаниями и умениями, в субъекта, овладевшего ими. В этом случае предметом учебной деятельности студента начинает выступать Образ мира, который уточняется, обогащается и корректируется субъектом в ходе выполнения познавательных действий. При этом изменяются как поверхностные, так и глубинные уровни учебной деятельности, касающиеся как действий по усвоению содержания учебного материала, так и действий по обработке учебного материала.

По Е.Д. Божович, позиция субъекта учения – это качественно

своеобразная динамическая система, включающая: предметную компетенцию; потребность соответствовать внутренним, собственным требованиям; готовность совершать деятельность; ориентацию на образование как личностную ценность; избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов обучения. Эта система предполагает обязательное взаимное включение ее составляющих; имеет индивидуальный характер, который определяется различием в содержании субъектного опыта обучающегося; обладает динамичностью, которая подразумевает изменения связей между ее компонентами и целенаправленное преобразование системы путем создания специальных педагогических условий [3].

Формирование учебной деятельности студента сопряжено с процессом становления его субъектности. Поэтому центральная проблема образования в вузе – это проектирование учебно-академической деятельности студента педвуза с учетом уровня его субъектной позиции. Мы согласны с В.Я. Ляудис, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую той образовательной деятельности, системообразующей переменной которой выступают гуманные, творческие, субъект-субъектные, личностно-ориентированные взаимоотношения студентов между собой и с преподавателями [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.

Деятельность студента разворачивается как процесс взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, прежде всего с преподавателями. От того, насколько процесс взаимодействия преподавателя и студента носит черты содействия, бездействия или противодействия, зависит динамика развития субъектной позиции студента. Особое значение в деятельности преподавателя в образовательном процессе приобретают личностно-образовательный и субъектно-образовательный аспекты. Смещение в деятельности преподавателя целевых ориентиров с передачи знаний по предмету на образование студента в рамках учебного предмета обуславливает включение личностного начала в процесс преподавания. Традиционные в образовательном процессе диспозиции студента и преподавателя дополняются и обогащаются вступающими во взаимодействие субъектностями. В этом случае процесс преподавания перестает быть жестко иерархически заданным и приобретает черты диалога, процесса партнерской деятельности. Полноценное

использование образовательного потенциала взаимодействия преподавателя и студентов связано с рассмотрением его как модели субъект-субъектных и полисубъектных отношений. Субъектный аспект деятельности преподавателя в образовательном процессе обеспечивается организацией условий, позволяющих студенту вступать и находиться в процессе изучения предмета на равных с преподавателем, – субъектных началах. «Деятельность преподавателя в образовательном процессе, ориентированном на развитие субъектной позиции студента: становится средством развития личностных качеств студента, его субъектной позиции; содержательно переориентируется с процесса передачи информации на процесс погружения студента в среду образования; организуется с помощью методов педагогической помощи и содействия; оценивается преимущественно с гуманитарных позиций» [1, с. 28].

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 - профессионального роста;

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

- направленность деятельности преподавателя на установление особого характера связей между деятельностью субъектов этого процесса.

В условиях открытой развивающейся многовариантной системы университетского образования его содержание проектируется как целостная система образовательно-профессионального опыта, становящегося в процессе его присвоения индивидуальным, субъектным опытом будущего профессионала. Современное образование ставит студента перед необходимостью самому конструировать содержательную среду собственного образования в условиях широкого содержательно-образовательного пространства университета.

Ведущей характеристикой образовательного опыта является его актуальность. Образовательный опыт – это содержательное достижение студента на данный отрезок времени. Результативность влияния системы современного университетского образования на личностно-профессиональное становление будущего профессионала объективно зависит от того, насколько совпадают образовательные условия с индивидуальным образовательным опытом студента, совпадают ли они с его личностным контекстом, востребуется ли и развивается ли этот опыт образовательным пространством университета. Актуальный для студента опыт ориентации в образовательных смыслах, значениях, содержаниях, условиях, пространствах позволяет студенту

реализовывать субъектную позицию в реальной, доступной деятельности, включаться в организацию собственного образовательного процесса, становясь его подлинным субъектом. Накопление и осмысление актуального образовательного опыта, – опыта, который нужен «здесь и теперь», позволяет студенту оценить время обучения как самоценный период, способствует становлению отношения к образованию как средству жизненного и профессионального самоопределения и развития. Актуальный опыт деятельности студента в образовательном процессе приобретает личностно- и профессионально-развивающий характер и может рассматриваться как «зона ближайшего развития» его субъектности.

Субъектная позиция студента проявляется в процессе проектирования и реализации им индивидуального образовательного маршрута. В складывающихся образовательных реалиях, необходимым и достаточным условием успешности образования становится субъектное включение в него студента через: оценивание предлагаемой образовательной программы в контексте личностных смыслов, ценностей и мотивов; участие в процессах проектирования и индивидуальной коррекции целей, содержания и способов образования; личную ответственность за достижение образовательных результатов. Это делает образовательную программу совокупностью целевых, содержательных технологических компонентов образования, в конкретно-практической реализации индивидуального образовательного маршрута студентом.

Индивидуальный образовательный маршрут – вариативный, основанный на личностных смыслах и ценностях, потребностях и мотивах, путь достижения заданных требованиями образования результатов. Индивидуальный образовательный маршрут дает студенту возможность субъектной реализации в заданных образовательных условиях и предполагает в той же мере свободу, в какой и ответственность за достижение образовательных результатов. 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).

В контексте проблемы исследования именно 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.

Динамика развития субъектной позиции студента в контексте

реализуемой ценностно-синергетической концепции на разных этапах выражалась:

- в растущем интересе студентов к проблемам получаемого образования, его содержанию, возможным результатам; в их ценностном самоопределении в образовательном пространстве университета; в накоплении актуального образовательного опыта как элемента субъектного опыта;

- в характере ценностных выборов собственных образовательных задач и вариантов их самостоятельного решения на основе личностных смыслов и субъектной активности; в овладении умениями творческого проектирования индивидуального образовательного маршрута;

- в характере самостоятельной деятельности по организации собственной образовательной деятельности, отражающем переход от стихийности к целенаправленности становления субъектности (реализация синергетического закона «от Бытия к Становлению»).

Мы подчеркиваем, что субъектная позиция, как индивидуально-неповторимое внутреннее качество, обладает уникальностью, единичностью выраженности и проявления, поэтому возможно фиксирование только общей направленности ее развития.

При проектировании образовательной деятельности студента мы учитывали необходимость оптимального сочетания индивидуализации и социализации, в результате которой у выпускника развивается готовность не только к воспроизведению на высоком уровне профессиональных знаний, умений и навыков (хороший исполнитель - объектность), но и стремление действовать конструктивно, самостоятельно (субъектность). Если в большинстве случаев социализация в вузе сопряжена, прежде всего, с приспособлением к социуму (адаптацией) любыми способами, то индивидуализация связана с осознанной потребностью в необходимости внесения конструктивного вклада в существующий порядок вещей, вплоть до реформирования.

Итак, образовательное пространство современного университета направлено на формирование у студентов готовности занять субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности. Выпускник университета – образованный человек XXI века, который не только хорошо изучил науки, но и стал субъектом образовательной деятельности на основе ценностного самоопределения в образовательном пространстве. Он готов к свободной, гуманистически ориентированной профессиональной деятельности. Такой профессионал будет прикладывать индивидуальное интеллектуальное усилие к самостоятельному, компетентному и ответственному действию в избранной сфере деятельности, отражающее его личностные и профессиональные ценности. В его психолого-педагогическом портрете субъектности доминируют такие характеристики как:

- принятие себя таким, какой я есть (реалистичный образ Я и «Я – будущий профессионал»);

- уважение к себе и другим;

- независимость в суждениях, склонность к оригинальной, а не стереотипной оценке людей и событий, открытость для иного мнения и нестандартного мышления;

- сосредоточенность на решении проблемы, а не на своих переживаниях по поводу данной ситуации;

- умение ставить цели деятельности, соотносить долгосрочные цели и краткосрочные задания, замысел и его реализацию;

- высокая мотивация достижения (не по принципу «цель оправдывает средства»);

- мобильность;

- стремление к отказу от конформизма в культуре собственных отношений;

- отождествление себя с человечеством, наличие субъектного (духовного, нравственного, ценностного) опыта;

- толерантность к представителям разных культур и национальностей.

Литература:

1. Гогоберидзе А.Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования. – Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2002.

2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

3. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е. Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.

Петрова Е.В. Совершенствование учета преимуществ и недостатков курсовых, контрольных и дипломных работ как фактор повышения качества образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Курсовые работы представляют собой научное исследование или решение различных практических задач.

Выполнение курсовых работ (проектов) ставит своей целью:

- приобщение студентов к практике профессиональной деятельности, воспитание их в духе ответственности за выполняемую исследовательскую работу, привитие им умений и навыков творческого труда;
- закрепление, углубление и обобщение приобретенных знаний, и применение их к комплексному решению конкретных теоретических и практических задач;
- формирование умений и навыков в постановке научных экспериментов, проведении расчетов, использовании справочной литературы, оформлении отчетной документации.

Курсовые работы по своей структуре более разнообразны, чем курсовые проекты, и могут состоять из нескольких частей в зависимости от характера проведенной работы и содержания учебной дисциплины. Независимо от этого, в них должно отражаться следующее:

- обоснование актуальности избранной темы и исследуемых вопросов;
- анализ состояния решения в науке и на практике изучаемых вопросов;
- формулировка исходных посылок, гипотез и задач исследования или проводимой практической работы;
- методика и содержание исследования;
- анализ полученных результатов;
- формулировка выводов и рекомендаций. К работе могут также проявляться специфические требования, определяемые ее характером.

В курсовых работах, выполненных на основе эксперимента, должно быть указано:

- цель эксперимента;
- его содержание и методика;
- условия, в которых проводились опыты;
- способы фиксации измерений или методика определения каких-либо количественных показателей;
- степень точности выполненных измерений или обоснование достоверности количественных характеристик;
- методика обработки данных с указанием погрешности полученных результатов.

Количественный материал должен быть представлен в виде таблиц, графиков, диаграмм с указанием размерностей измеряемых величин и способов

их выражения (в числах, градусах, процентах и пр.).

Тематика курсовых работ (проектов) определяется кафедрами и закрепляется за студентами с учетом их пожеланий и интересов. Студент может предложить свою тему и, в случае утверждения ее кафедрой, приступить к разработке.

Курсовые проекты и работы защищаются студентами в специальных комиссиях из двух-трех преподавателей кафедры при участии руководителей, которые представляют письменные отзывы. При этом могут присутствовать также представители тех предприятий или научных и других учреждений, по заказу или на базе которых выполнялись проекты и работы.

Результаты защиты оцениваются дифференцированно (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). При этом учитываются: оценка, высказанная в отзыве, качество доклада при защите, четкость и правильность ответов на вопросы, уровень проявленных знаний.

Исходя из всего вышеперечисленного, главной задачей преподавателя (кроме определения задания, консультаций, разработки плана работы студента) является правильно организованный перманентный контроль выполнения работы. При оценке курсовой работы (проекта) необходимо структурное представление замечаний, достоинств и недостатков, чтобы упростить понимание необходимых для устранения недостатков.

Для достижения данных целей предлагает ввести усовершенствованный вид рецензии, которая представляет собой структурный письменный отзыв на курсовую работу или курсовой проект. Данный вид рецензии разработан для гуманитарных специальностей и учитывает их специфику при выполнении исследования. Рецензия состоит из двух частей, расположенных на различных сторонах листа. Первая (лицевая, титульная) сторона содержит:

- данные для идентификации исследовательской работы по дисциплине, теме, студенту;
- общее заключение (графа «в целом по работе») – характеризует значимость, актуальность работы, уровень ее выполнения;
- предварительное заключение (может или не может студент(ка) быть допущен(а) к защите);
- предварительную и итоговую оценки (с учетом защиты);
- дату первой проверки и дату защиты.

На оборотной стороне рецензии указаны графы с названием частей курсовой работы. В левой колонке преподавателем указываются недостатки работы и замечания, на которые необходимо обратить внимание, в правой – их согласование и исправление к моменту защиты. Точность замечаний и их исправления подтверждается подписью преподавателя. Титульная и оборотная сторона предлагаемой рецензии указаны соответственно на рисунках 1 и 2.

Рецензия может использоваться преподавателями для оценки контрольных работ, домашних заданий, области рецензии (названия граф) могут изменяться в зависимости от требований дисциплины и преподавателя.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет экономики и управления

Кафедра государственного и муниципального управления

РЕЦЕНЗИЯ НА КУРСОВУЮ РАБОТУ

Студен
т(ка): _____
ФИО _____ группа _____ Регистрационный № _____
к/р _____

Дисциплина: _____

Тема: _____

В целом по работе: _____

Заключение:

студент(ка)
может / не может

быть допущен(а)
к защите исследовательской работы

Предварительная оценка: _____ **Оценка:** _____

_____ п _____
должность, ученая степень, звание _____ ФИО _____ подпись _____
одпись _____

«____» _____
200 __ г.

«____» _____
_____ 200 __ г.

Рисунок 1 – Первая сторона предлагаемой рецензии

Достоинства и недостатки содержания работы

**Согласовани
е
замечаний**

Тема:

Аннотация:

Содержание:

Введение:

1 часть исследования:

2 часть исследования:

3 часть исследования:

Заключение:

Список использованных источников:

Приложение:

Дополнительные вопросы для рассмотрения:

ПОДПИСЬ

ПОДПИСЬ

Рисунок 1 – Обратная сторона предлагаемой рецензии

Преимущества от использования данной рецензии:

1) для преподавателей:

- позволит преподавателю контролировать ход доработки и переработки курсовой работы; следить за внесением изменений и исправлением замечаний;

- обеспечит оперативный анализ проделанного исследования студентом при

1) необходимости переработки; 2) защите курсовой работы;

2) для студентов:

- позволит студенту структурно увидеть достоинства, недостатки и замечания исследования, что повысит вероятность их правильного исправления.

По аналогии с рецензией предлагается усовершенствованный вид листа нормоконтроля для оценки дипломной работы.

ЛИСТ НОРМОКОНТРОЛЯ

Студен т(ка):	ФИО	группа	Регистрационный № к/р
Тема:			
Замечания по оформлению частей исследования:			Согласова ние замечаний
Структура работы:			
Титульный лист (1):			
Титульный лист (2):			
Задание на дипломную работу:			
Аннотация:			
Содержание:			
Замечания по тексту:			
Список использованных источников:			
Приложение:			

Рисунок 3 – Первая сторона предлагаемого листа нормоконтроля
Замечания по оформлению частей текста: **Согласование замечаний**

Шрифт текста:

Междустрочный интервал:

Выравнивание:

Нумерация страниц:

Заголовки:

Расстояние между заголовком и текстом:

Абзацные отступы:

Перечисления:

Ссылки на литературу:

Оформление таблиц:

Оформление рисунков:

Оформление формул:

Предварительное заключение:

оформление
соответствует / не соответствует

предъявляемым
требованиям

**Заключени
е:**

Проверил:

_____	_____	_____	_____
должность	ФИО	подпи сь	подпись
_____	_____	_____	_____
	« ____ »	_____	« ____ »
_____		200 г.	_____
_____			200 г.

Рисунок 4 – Обратная сторона предлагаемого листа нормоконтроля

Степунина О.А. Профессиональные компетенции и профессиональная компетентность как факторы качества подготовки специалиста

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

В последние годы весьма эффективно развивается идея компетенций, которые рассматриваются как результат образования. Компетенции связывают возможности специалиста и условия реализации этих возможностей в профессиональной деятельности. Компетенции – это в определенном смысле использование полученного качества.

В строгой формулировке компетенции рассматриваются как комплекс сформированных в процессе образования или в результате накопленного практического опыта возможностей эффективного поведения в определенных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности.

Эти возможности определяются комплексом знаний, навыками и умениями, пониманием ситуаций и проблем, жизненной позицией, структурой ценностей, мотивацией поведения, готовностью к определенным видам и ролевой структуре деятельности. Все это формируется в процессе образования, и отражает его результат.

ФОРМУЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Понимать проблемы

Можно уметь, не понимая и понимать не умея. Надо понимать, чтобы уметь, чтобы иметь устойчивый успех.

но Я понимаю проблему, не умею (не могу) ее решать	и Я понимаю проблему умею (могу) ее решать. Вероятность успеха высокая.
Я не понимаю проблему и не умею (не могу) ее решать. Вероятность успеха низкая.	Имея опыт, я умею решать некоторые проблемы, не понимая их. Вероятность успеха средняя.

Уметь решать проблемы

В современных условиях развития давать в результате образования только квалификацию оказывается недостаточным. Необходимо не только обеспечивать уровень профессиональной подготовки, но и характер социального существования в профессиональной жизни. Знания навыки и умения должны быть дополнены и трансформированы в новое качество развитыми способностями, приобретенными ценностями и готовностью к различным ситуациям изменений. Именно это характеризует компетентности, отражающие более высокий уровень развития образования.

Можно сделать обширную классификацию компетенций, но практически только часть из них формируется в образовательном процессе. Ведь компетенции как результат образования составляют только основу дальнейшего развития профессионализма и личности. Другая часть компетенций определяется последовательным накоплением опыта профессиональной деятельности и социальной жизни. Компетенции нельзя рассматривать в виде раз и навсегда сформированных результатов. Они изменяются по разным обстоятельствам и на разных этапах деятельности человека. Поэтому критериями качества компетенций, сформированных в результате образования, могут быть следующие.

- Состав компетенций, отражающих развитие в образовательном процессе способности, готовности (к видам деятельности, ролям, полномочиям, психологическим нагрузкам и пр.), ценности.
- Соответствие системы полученных знаний структуре компетенций
- Комплекс навыков и умений, необходимых для реализации компетенций.
- Потенциал компетентностного саморазвития личности (приобретение новых компетенций в пожизненном образовании).

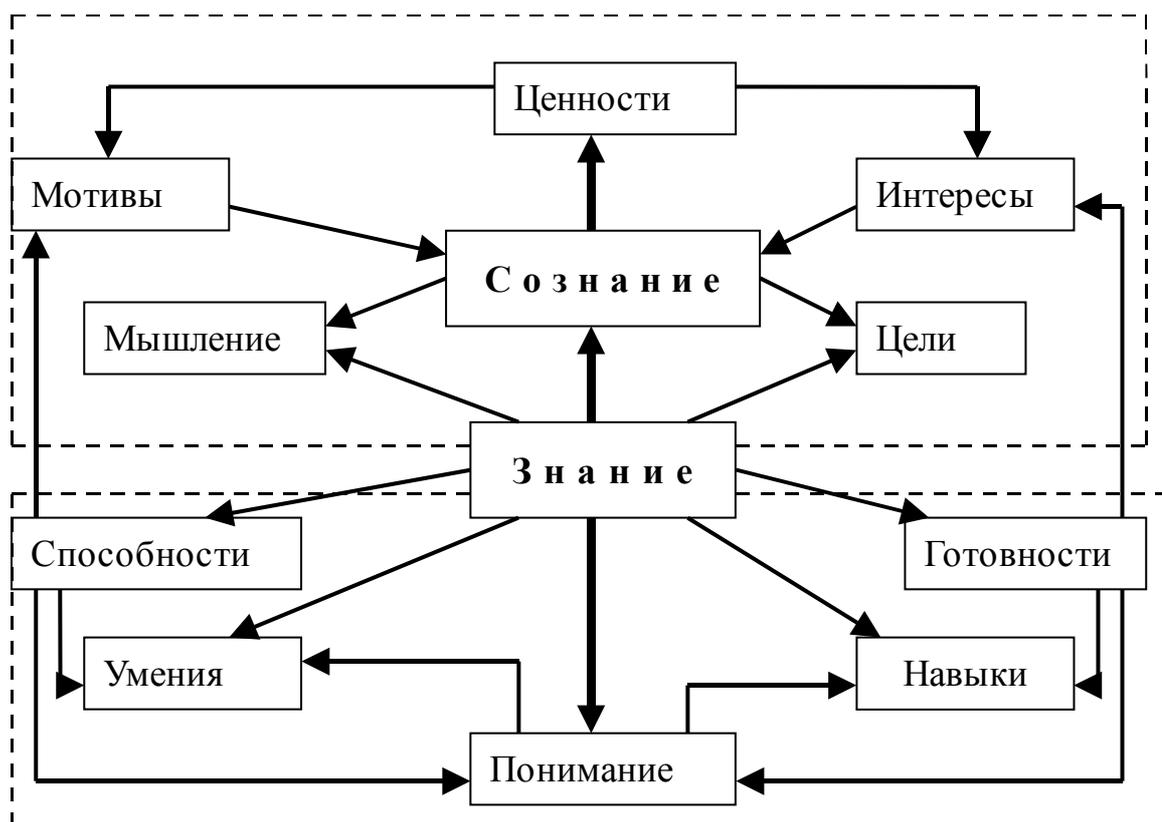
Ориентация образования на новый его результат требует нового подхода к обеспечению качества образования, критериям его оценки, нового подхода к организации образовательного процесса и управления им. Эта идея отражается в содержании *компетентностного подхода к образованию*, который включает:

- Модель специалиста, построенная по принципам формирования компетенций как результата образования.
- Государственный образовательный стандарт нового поколения, в котором дифференциация знаний, навыков и умений, а также формулирование требований к выпускнику даются не в дисциплинах, а в составе компетенций.
- Образовательная программа и главный ее элемент, учебный план, строятся по модулям знаний, необходимых для определенных компетенций.
- Оценка освоенных знаний студентом должна быть многокритериальной (не только уровень знаний, но и такие параметры, как устойчивость, системность, полнота, структура, объем и пр.)
- Помимо оценки знаний необходима оценка освоения компетентности.

Это оценка оперирования знаниями, построения стратегий действий, выбор альтернатив и пр.

- Управление образованием по качеству компетентностей, полученных в результате обучения.

Однако образование должно давать человеку не только хлеб с маслом, но и потенциал развития, что как раз и определяют сформированные в результате полученного образования компетенции, которые определяют ценностную сущность образования.



На основании содержания представленной схемы можно сделать вывод, что центральными понятиями ценностей в образовании являются знания, базирующиеся на способностях, умениях, навыках, понимании, готовности, и сознание, определяемое мышлением, целями, интересами и мотивами. Последние как раз и определяют стратегию ценности каждой личности. Конечно, трактовать однозначно процесс формирования ценностей личности нельзя, поскольку компоненты сознания определяются еще и способностями, и готовностями личности к достижению цели и т.д.

Говоря о критериях качества компетенций, сформированных в результате образования, можно отметить, что состав компетенций отражается в развитых в образовательном процессе способностях, готовностях (к видам деятельности, ролям, полномочиям, психологическим нагрузкам и пр.). Показателем начала формирования профессиональных компетенций может быть следующее: дальнейшая деятельность студентов по изучению тех или иных областей знаний, несмотря на то, что соответствующие дисциплины, предусмотренные

учебным планом, уже оценены преподавателем; участие в олимпиадах студентов старших курсов. Компетенции предполагают междисциплинарность в преподавании. Это, в свою очередь, предполагает прежде всего компетентность преподавателя, которая может быть представлена в виде формулы «компетентность – мобильность знания плюс гибкость метода плюс критичность мышления». Особо следует отметить вопрос компетентности преподавателя в информатизации образования. Здесь очень много проблем. И, прежде всего, в методологической культуре преподавателя в данном аспекте. Часто, стремясь быть в авангарде инновационных технологий, преподаватель, умаляя достоинства традиционных методов, отдает все на откуп компьютеру, игнорируя недостатки компьютерного обучения, к которым можно отнести и отсутствие коммуникативного и эмоционального факторов обучения, и отсутствие группового эффекта восприятия материала, и мотивирование компьютерных программ на чувство отчужденности, и ограниченные возможности оперативного корректирования структуры знаний, да и угрозу здоровью. Часто в погоне за количеством занятий с использованием информационных технологий (для отчетности в период рейтинга кафедр) мы забываем о качестве учебного процесса.

Профессиональная компетентность в известной степени определяет качество деятельности специалиста и выражается, прежде всего, в устойчивом эффективном характере труда, в способности в условиях нестабильности, различных трудностей объективного и субъективного характера находить адекватное рациональное решение возникающей профессиональной проблемы.

В современной научно-педагогической литературе отсутствует единство в трактовке понятия компетентность, насчитывается несколько десятков определений этого понятия. Однако, наиболее универсальной, охватывающей все виды профессиональной деятельности, является трактовка М.А.Чошанова, который считает, что компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения и навыки», и может быть представлена в виде формулы «компетентность – мобильность знания плюс гибкость метода плюс критичность мышления».

Явление профессиональной компетентности динамично. Его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от многих факторов: от состояния материально-технической базы, состояния научного и организационного обеспечения, состояния культуры в обществе, регионе и т.д.

Понятие профессиональной компетентности многоаспектно, многогранно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, в образовании.

В структуре компетентности, по мнению Н.Н.Лобановой, можно вычленить следующие компоненты.

Профессионально-содержательный компонент предполагает наличие знаний в области профессиональной деятельности, а также в смежных областях деятельности, выражающих квинтэссенцию специальности.

Профессионально-деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные

личностью как наиболее эффективные. В деятельностном компоненте профессиональной компетентности приоритетными становятся информационно-инновационные технологии, базирующиеся на комплексном диагностико-исследовательском осмыслении психолого-педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

Рост профессиональной компетентности сопряжен с самоанализом и самооценкой личности, а потому стремление к такому росту само по себе может являться отправной точкой саморазвития, стимулом самореализации специалиста как личности и как профессионала

Важным этапом становления профессиональной компетентности является вступление в профессиональную деятельность, адаптацию к которой проходят все молодые специалисты, но идет она по-разному. У одних это длительный и мучительный период вхождения в самостоятельность, сопряженный с внутренними и внешними конфликтами. Другие испытывают большие затруднения в применении полученных знаний в практической деятельности. Поэтому одной из главных задач профессионального образования – подготовить специалиста к преодолению этих трудностей, научить их критическому анализу своей деятельности и нестандартному, творческому использованию теоретических и практических знаний. Только умение реорганизовывать имеющиеся знания соответственно конкретной обстановке позволяет найти правильное профессиональное решение.

После этапа вхождения молодого специалиста в профессию следует этап практического освоения им профессиональной роли во всем объеме и функциональном проявлении, а позже – этап профессионального развития, становления собственного индивидуального стиля деятельности, реализации профессионального творческого потенциала.

Владение основными комплексами профессиональных умений, обеспечивающих их вариативное использование, позволяет специалисту достаточно свободно ориентироваться в конкретных ситуациях, видеть различные пути их решения и обоснованно делать свой выбор. В новой ситуации профессионального развития раскрывается творческий резерв молодого специалиста, чему способствует также поддержка поисков коллегами. Творческая активность проявляется и в способности решать практические задачи по-новому, уникально, в своеобразном сочетании известных способов и приемов. Творчество, конечно, не сводится к высокому уровню развития профессиональных умений, но умения и опыт при их критической оценке и непременном теоретическом осмыслении становятся базой развития творчества. Опыт – это импульс к размышлению и новому поиску.

Учитывая все выше сказанное, следует отметить, что реально существующая подготовка специалистов не обеспечивает их необходимым квалификационным резервом для решения профессиональных задач в быстро меняющейся социокультурной и образовательной ситуации. Однако, полученное профессиональное образование обеспечивает специалисту уровень профессиональных знаний, достаточных для того, чтобы сделать возможным его последующее самосовершенствование, повышение мастерства,

саморазвитие. Ни одно учебное заведение никогда не давало, да и не может дать всех тех знаний и умений, которые может потребовать от его выпускников профессиональная деятельность.

Компетентностный подход является пока еще слабо оформившимся явлением в образовании. Но элементы его входят в задачи и проблемы реформирования образования. К будущему надо готовиться, тогда оно не будет неожиданным и трудно доступным.

Сулейманов Р. М. Самостоятельная работа и самообразование студента в аспекте формирования компетентного специалиста

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Самостоятельная работа студентов (СРС) представляет собой планируемую познавательную, организационно и методически направляемую их деятельность, которая реализуется без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата. Составной частью СРС является плановая самостоятельная работа, выполняемая студентом под руководством и контролем преподавателя за счёт сокращения обязательных аудиторных занятий.

Государственными образовательными стандартами предусмотрено, что для любой специальности максимальный объем учебной нагрузки студента устанавливается 54 ч в неделю, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы. Объем аудиторных занятий студента при очной форме обучения не должен превышать в среднем за период теоретического обучения 27 ч в неделю. При этом в указанный объем не входят обязательные практические занятия по физической культуре и занятия по факультативным дисциплинам. Таким образом, на СРС остаётся не больше 27 ч в неделю.

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной работы, реализуемый без непосредственного вмешательства преподавателя, а с другой – как средство приобщения студентов к самообразованию, самостоятельной познавательной деятельности, средство формирования у них методов её организации. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в образовательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Как известно, по частнодидактической цели можно выделить четыре типа самостоятельных работ.

В качестве самостоятельной работы первого типа чаще всего используются такие домашние задания, как работа с учебником, учебными пособиями, конспектом лекций и т.п.

К самостоятельным работам второго типа относятся отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты, а также специально подготовленные домашние задания с предписаниями алгоритмического характера.

Самостоятельные работы третьего типа связаны с анализом незнакомых студенту ситуаций и генерированием субъективно новой информации. Типичны для СРС данного типа курсовые и дипломные проекты.

Четвёртый тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера, включая курсовые и

дипломные проекты. Познавательная деятельность обучаемых при выполнении таких заданий заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, выявлении новых связей и отношений, необходимых для установления новых, неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации.

Таким образом, в аспекте формирования компетентного специалиста наиболее важным является четвёртый тип самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в её структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

- мотивированность учебного задания;
- чёткая постановка познавательных задач;
- алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов её выполнения;
- чёткое определение преподавателем форм отчётности, объёма работы и сроков её представления;
- определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные);
- критерии оценки, отчётности и т. д.;
- виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т. д.).

Сегодня развитие науки характеризуется тем, в частности, что происходит быстрый рост научной информации. В XX столетии мировая научная информация удваивалась за 10–15 лет. Так, первый научный журнал появился в 1665 г., в 1900 г. их было около 10 тыс., а в настоящее время – более 60 тыс. Свыше 90 % всех важнейших научно-технических достижений приходится на XX век.

Такой колоссальный рост научной информации создаёт особые трудности развития науки, её интеграции с образованием как условием повышения качества подготовки специалистов. Учёный, преподаватель высшей школы сегодня должен прилагать огромные усилия для того, чтобы быть в курсе тех достижений, которые осуществляются даже в узкой области его специализации.

Что касается студентов, то им в этих условиях трудно осваивать новые элементы технологии и культуры умственного труда. Да и подавляющему большинству поступивших в вузы формы и методы учения, в том числе и самостоятельной работы, неизвестны. Без навыков самостоятельной работы, без настойчивого стремления к постоянному пополнению, обновлению и совершенствованию знаний в процессе самостоятельной работы обучение в вузе невозможно.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

- комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы;

- сочетание всех указанных выше типов СРС;
- обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации);
- формы контроля.

Но прежде всего преподаватель должен знать начальный уровень знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля.

Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:

- методологическая осмысленность материала;
- сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому) студентов, т. е. посильность выполнения;
- последовательность подачи материала с учётом логики предмета и психологии усвоения;
- дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- деятельностная ориентация самостоятельной работы.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, – целесообразно для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Например, следует помнить о том, что будущий инженер как компетентный дипломированный специалист должен уметь конструировать новые машины и механизмы, разрабатывать прогрессивные технологические процессы, уметь плодотворно взаимодействовать с людьми иных профессий, связанных с производственными отношениями. Кроме того, уровень эффективности его труда зависит от уровня общей культуры: чем он выше, тем шире его кругозор и способность к ассоциативному мышлению, тем реальней возможность чётко формулировать и решать возникающие проблемы. Вместе с тем высокий уровень культуры определяет запас знаний, которые, возможно, сегодня не нужны, но завтра могут понадобиться дипломированному специалисту в его широкой профессиональной деятельности.

Создавая систему самостоятельной работы студентов, необходимо, во-первых, научить их учиться (обычно это происходит на первых же занятиях в вузе, например, в курсе «Введение в специальность») и, во-вторых, ознакомить с психофизиологическими основами умственного труда, техникой его научной организации.

Научить учиться – это значит обучить каждого студента методике восприятия и переработки информации, приёмам рационального чтения, ведения записей при слушании и чтении, принципам самоорганизации, использования знаний при анализе новой информации, соотносению непонятого с известным и понятным, самопроверке усвоения, технике преобразования текста и т.п., создать у него необходимый психологический настрой к учению, самостоятельной работе.

Суфьянова Д.Р. Локус-контроль студентов педагогического вуза как необходимая компонента формирования их профессиональной компетентности

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа**

Вузы России, в сентябре 2003 г. подключившиеся к Болонскому процессу не могли, естественно, остаться в стороне от новых веяний. Свидетельством может служить недавняя публикация И. А. Зимней, где дан глубокий психолого-педагогический анализ понятия компетентность (7). Тем самым подчеркивается собирательный, интегративный характер понятия компетентность.

Очевидно, что исходя из сущности термина компетентность, стать компетентным человек может только после приобретения адекватных информации, знаний и практического опыта. Следовательно, в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль. В отношении к профессиональным знаниям и опыту это прямо относится и к высшей школе.

Однако традиционно в отечественной и зарубежной педагогике основными терминами, в которых выражались учебные достижения обучаемых, являлись знания, умения и навыки как таковые. К концу прошлого века исследователи уже не просто говорят о компетентности в различных сферах человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, правовая), но и выделяют в каждой из них различные виды.

Кроме того, понятие "компетентность" включено в текст, одобренный Правительством России Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы «современными ключевыми компетенциями».

Переход к использованию понятия компетентность при описании желаемого образа специалиста с высшим образованием в образовательных стандартах может быть обоснован следующими обстоятельствами.

1. Такой переход обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит, в свою очередь, говорить о более широком, чем сегодня, возможном поле деятельности специалиста.

Как представляется, это весьма важно для повышения мобильности молодых специалистов на рынке труда.

2. Модель выпускника вуза, основанная на компетентностном подходе, будет иметь значительно меньшее число составляющих ее элементов, чем при ее описании через ЗУНы, это позволит, во-первых, более четко и обоснованно, на междисциплинарной основе выделять крупные блоки (модули) в образовательной программе подготовки специалистов и, во-вторых, вести

сравнение различных образовательных программ именно по ним, а не по отдельным дисциплинам.

3. Возникнет возможность сравнения дипломов и степеней, выдаваемых отечественными и зарубежными вузами.

Можно с большим основанием предположить, что это будет способствовать созданию единого рынка трудовых ресурсов, расширит возможности трудоустройства молодых специалистов российских (и зарубежных) вузов.

Компетентность - качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.

Компетентность личности, по сути, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими, чья компетентность может быть оспорима.

Но, в рамках другой образовательной парадигмы, согласно которой основная цель профессионального образования - "подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля", модель выпускника вуза должна содержать виды компетентности, характеризующие как работника определенной сферы производства, науки или культуры. Это могут быть, например, такие компетентности:

- компетентность в узкой (специальной) области профессиональной деятельности;
 - компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности;
 - компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии;
- а также
- компетентность в сфере социальных отношений;
 - аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации.

Следовательно, обязательными компонентами (элементами) компетентности любого вида можно считать:

- 1) положительную мотивацию к проявлению компетентности;
- 2) ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности;
- 3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;
- 4) умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования первого и второго поколений используется другая терминология: знания, умения и навыки.

Знания, умения, навыки есть элементы (компоненты) различных видов

компетентности выпускника. Умение выпускника решать задачи, соответствующие его квалификации, - понятие, близкое к компетентности, но компетентность отличается еще наличием в ее составе ценностно-смысловой ориентации специалиста, его понимания ответственности за свои действия.

В образовательных стандартах второго поколения, как правило, выдвигались только требования (раздел 7.1) «к профессиональной подготовленности выпускника», т.е. описывались в основном компоненты компетенций, характеризующих его готовность к узкой области профессиональной деятельности.

В образовательных стандартах первого поколения одновременно выдвигались и более общие требования к образованности выпускника:

- умение приобретать новые знания;
- понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии;
- способность к переоценке накопленного опыта;
- владение культурой мышления;
- готовность к работе над междисциплинарными проектами и др.

Все эти требования, как следует из сказанного выше, могут рассматриваться как компоненты (элементы) компетентностей другого вида, в первую очередь личностных и социальных.

Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями могут быть диагностированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) деятельности выпускника в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался. Из сказанного следует несколько выводов:

1. Компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, которого в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может.

2. Следует продумать компетентностную модель специалиста для ее использования в качестве требований к выпускнику, снизив требования, связанные с опытом профессиональной деятельности.

3. Целесообразно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане творческой самостоятельной работе студентов.

4. Делать акцент на формировании ценностно - смысловых компонентов компетентности будущего специалиста.

Базой для формирования профессиональной компетентности является совокупность необходимых для реализации профессиональной деятельности

личностных свойств человека, таких как целеустремленность, организованность, ответственность в освоении профессией.

Успешность получения образования во многом определяется желанием его приобрести, осознанием значимости овладения профессией, уверенности в собственных силах.

Весомую роль в личностной характеристике студентов наряду с педагогической направленностью, играет профессионально - педагогическое сознание, в структуру которого включают осознание норм, правил, моделей педагогической профессии; соотнесение с некоторым профессиональным эталоном; самооценку отдельных сторон личности; сформированность позитивной «Я – концепции», влияющий не только на деятельность студентов, но и на общий климат их взаимодействия.

Степень ответственности сложно определить.

Умение возлагать ответственность за свои действия на себя, либо на других глубоко изучается в психологии. Это качество личности, формируемое при жизни и распространяющееся на все сферы жизнедеятельности, получило название локус – контроля. Локус контроля является устойчивым свойством индивида, это интегративное качество самосознания.

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что локализация контроля может коррелировать с успешным формированием профессиональной компетентности студентов. И тогда, повышение самооценки студентов, уверенности в собственных силах; помощь в осознании того, что сфера применения их способностей неограниченна только педагогической деятельностью – все это может явиться условием успешного обучения в высшей школе, успешного формирования компетентности.

Тажибаева Д.А. Формирование специальных компетенций как одна из задач подготовки студента-бакалавра педагогического вуза к профессиональной деятельности

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа

Принципиальные изменения в экономике, обусловленные возрастающей ролью знаний, революцией в информационно-коммуникационных технологиях, становлением глобального рынка труда, а также политическими переменами, диктуют новые требования к специалистам.

В современных социально-экономических условиях, традиционные технологии обучения в вузе не позволяют в полной мере сформировать требуемый уровень подготовки выпускника вуза, отвечающего спектру задач, которые ему предстоит решать в процессе трудовой деятельности.

Среди требований работодателей к выпускникам педагогических вузов преобладают: умение трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии; знание, как получить доступ к глобальным источникам знаний, владение современными информационными технологиями; обладание навыками самостоятельного получения знаний, владение методологией и аналитическими навыками, знание и умение применять методы проведения научных исследований; обладание коммуникационными способностями; умение работать в команде, обладать необходимыми гражданскими, социальными, ключевыми, базовыми, а также специальными компетенциями и другие. Специальные компетенции это умения профессионально - функциональные, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда, учебной дисциплине.

Однако образовательный процесс в вузах больше ориентирован на формирование у студентов общепрофессиональных компетенций. Это связано с тем, что многие вузы России переходят на двухуровневую систему подготовки специалистов (бакалавр, магистр), которая (в особенности подготовка бакалавра) обеспечивает возможности формирования широкообразованной личности, индивидуализацию образования, многоступенчатое погружение в изучаемую дисциплину (эшелонирование знаний), профессиональной и междисциплинарной мобильности, а также непрерывность образования.

Программы подготовки бакалавров отличаются разнообразием – готовят к конкретной работе или служат базой для продолжения обучения. В связи с этим выделяют бакалавра академического, профессионального и бакалавра общего профиля.

Все учебные программы подготовки бакалавров должны включать стержневые (ключевые) компетенции, обязательные для всех активных граждан Европы.

То есть акцент в подготовке бакалавров смещается на формирование

ключевых и общепредметных компетенций, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования. Общими компетенциями на уровне бакалавриата являются: способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины; умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между ее разделами; способность правильно использовать методы и техники дисциплины; способность оценить качество исследований; способность понимать результаты экспериментальной проверки научных теорий и другие.

В то же время необходимо избегать ситуаций, когда выпускник подготовлен ко всему и ни к чему конкретно. То есть речь идет о необходимости формирования специальных компетенций, в задачи которых входит объектная и предметная подготовка профессионально-ориентированных знаний и умений. Специальная компетентность учителя отражает специфику конкретной предметной сферы его профессиональной деятельности

Блок специальных компетенций (профессионально-функциональных, прикладных знаний, умений и способностей применять их в ситуациях решения производственных задач) обеспечивает привязку подготовки к объекту и предмету труда. Специальную компетентность можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетентности в конкретной области профессиональной деятельности.

Специальная компетентность включает в себя следующие компетенции:

Диагностические компетенции:

- владеть методикой психолого-педагогической диагностики личности ребенка и окружающего его микро-социума;

Проектировочные компетенции:

- уметь планировать педагогическую работу, ее этапы и средства по достижению педагогических целей;

- уметь выдвигать, точно формулировать конкретные цели и задачи педагогической деятельности;

- уметь проектировать развитие личности и коллектива;

Конструктивные компетенции:

- владеть основными методиками и технологиями работы;

- уметь теоретически обоснованно отбирать адекватные педагогическим задачам методы, методики и приемы;

Аналитические компетенции:

- способность к рефлексии, самоконтролю и коррекции процесса и результата педагогической деятельности;

- умение контролировать, анализировать и корректировать свое поведение как педагога;

- уметь осмысливать результаты педагогической деятельности и на основе этого совершенствовать ее формы, методы и технологии;

- уметь устанавливать причины неэффективности социально-педагогических воздействий.

Формирование специальных (профессионально-функциональных)

компетенций происходит при изучении дисциплин цикла СД государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Всего по каждому профилю подготовки направления Педагогики (бакалавриат) Института педагогики в нашем Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы дисциплины блока СД составляют небольшой процент от общего числа всех изучаемых дисциплин. Отсутствуют методики преподавания по различным дисциплинам. Однако особенности формирования специальных компетенций связаны со спецификой дисциплины, основы которой будущий бакалавр педагогики преподает в школе, например будущий бакалавр должен уметь дидактически интерпретировать педагогические знания, логику и методы педагогической науки, с целью усвоения системы данной науки, как совокупности ее концепций, теорий и связей между ними. Бакалавр должен не только сам научно мыслить с учетом специфики познания своей предметной области, но и раскрывать ученикам особенности познания преподаваемого предмета, что говорит о необходимости формирования специальных компетенций у бакалавров педагогики. В ходе формирования специальных компетенций у студентов – бакалавров, преподаватель решает ряд задач: творчески применяя и адаптируя научные знания, компетентно отражает в курсе учебных дисциплин понятия, теории, гипотезы и методы педагогической науки; учитывая логическую структуру науки, принципы дидактики, воспитательные и образовательные задачи курса, использует на уроках специальные логико-дидактические знания и способы формирования основ научного мышления у школьников. Для диагностирования результатов работы полезны специальные задания, позволяющие оценить уровень сформированности специальных компетенций у студентов-бакалавров. Это задания на выявление следующих умений:

- логических (построение индуктивных и дедуктивных выводов; исправление логических ошибок; доказательство);

- касающихся овладения исследовательским методом в применении к профессионально-предметным задачам (формулирование задачи; планирование; выбор метода; выдвижение гипотезы и ее обоснование; грамотное представление результатов);

- относящихся к решению специфичных для педагогического образования методических задач (поддержание устойчивого интереса к решению задач; определения учебной темы и цели ее изучения, выделение познавательных задач темы; использование психолого-педагогических и специально-научных знаний при изучении темы или решении задачи; продумывание логики и методики раскрытия содержания понятия, закона, теории или решения задачи; осуществление критической самооценки выполненного задания, нахождение оптимальных путей приобретения недостающих знаний). Рассматривая опыт нашей работы с позиции формирования профессиональной компетентности студента-бакалавра, следует указать на то, что ее уровень во многом зависит от целенаправленного и систематического воспитания у студента профессионально направленного мышления в единстве его мотивационной, содержательной, процессуальной и

контрольно-оценочной сторон.

Таким образом, главная задача образования – поднять ключевую, базовую и специальную компетентность выпускников, научить их ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, мыслить самостоятельно, критически и творчески, так как результат подготовки, оцененный в компетенциях, расширяет область трудоустройства обученных.

Тарлавина В.В. Мониторинг качества образования студентов

Бугурусланский филиал Оренбургского государственного университета г. Бугуруслан

Национальная доктрина образования в РФ определила основные цели модернизации нашей системы образования: качество образования и его общедоступность.

Одним из критериев целесообразности осуществления конкретных перемен выступает их эффективность. Для обеспечения качества образования предполагается:

- создание демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для полноценного качественного образования на всех уровнях;

- индивидуализацию образовательного процесса за счет многообразия видов образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности;

- конкурентоспособный уровень образования, как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг.

Среди необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования названы: личностная ориентированность; дифференциация и индивидуализация образования при обеспечении государственных образовательных стандартов на основе многообразия и вариативности образовательных программ.

Поэтому перед каждым образовательным учреждением стоит проблема установления требований к уровню подготовки обучающихся. К тому же при обучении должны быть сохранены общие подходы к определению качества образования.

В этих условиях возрастает необходимость применения таких педагогических технологий, которые бы отвечали целям личностно – ориентированного обучения и развития студентов, т. е. учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Возникает проблема, каким способом перевести цели обучения на действия студентов. И здесь особая роль отведена дидактическим подходам, которые могут соединить обучение с гарантированным результатом.

Основу технологии работы со студентами при выполнении программ, отвечающих государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, составляет непрерывный мониторинг качества обучения каждого студента и группы студентов.

Целью мониторинга является привлечение, воспитание и отбор студентов, имеющих мотивацию, навыки и способности к получению качественного высшего образования.

Под образовательным мониторингом понимается совокупность непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и

корректировать по мере необходимости продвижение студента в его познании, а также систему организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы.

При организации мониторинга выделяют следующие компоненты управления качеством образования:

- цель управления качеством образования;
- установление исходного состояния управляемого процесса;
- основные переходные состояния процесса обучения;
- обеспечение системы обратной связи.

Часто преподаватели, минуя описание цели, сразу устремляются к составлению учебных программ, планов, пособий и других учебно – методических средств.

Поставленная цель обучения и воспитания студентов допускает объективный и однозначный контроль степени ее достижения.

Хорошо, что мониторинг качества образования начинается в старших классах школы, что позволяет учащимся более детально и вдумчиво изучать предметы, лучше подготавливаться к поступлению в вуз и дальнейшему обучению в нем.

В связи с этим выделены цели мониторинга:

- определение необходимого уровня усвоения отдельных тем курса;
- выявление общих закономерностей усвоения обязательного базового материала;
- выявление факторов, влияющих на усвоение базовых знаний, умений и навыков;
- выявление методических пробелов, связанных с результативностью обучения;
- выявление типичных и индивидуальных ошибок студентов на каждом этапе обучения и выработка рекомендаций по их устранению.

Второй компонент управления качеством образования – установление исходного состояния управляемого процесса.

Под этим понимается определение начального уровня знаний студентов. Эту функцию выполняет отбор, проводимый с целью определения психологического развития и конкретных знаний студентов.

Обучение в вузе предполагает то, что студент усваивает более сложную программу, чем в обычной школе, поэтому он должен быть психологически готов к этому, а также обладать достаточным уровнем знаний и сформированных навыков.

Третью категорию мониторинга – определяют выполненные качественно и в срок контрольные мероприятия, проводимые по вариантам. Контрольные задания, обеспечивающие систему обратной связи, включают в себя контрольные работы и самостоятельные индивидуальные домашние задания.

Их успешное выполнение гарантирует усвоение студентами программы. Исследования показали.

Первым этапом диагностики является проверка подготовки студентов по химии на базовом уровне – уровне образовательной подготовки выпускников

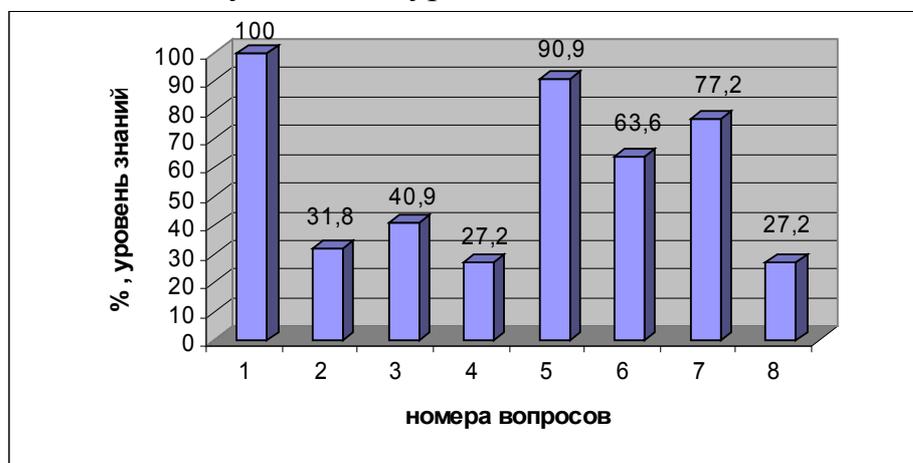
средней школы, отраженном в образовательных требованиях к уровню подготовки учеников. Задания подбирались на воспроизведение знаний: основных законов химии, основных классов неорганических соединений, номенклатуры химических соединений, периодического закона Д.И. Менделеева, составления уравнений энергетического баланса, определения валентности и степени окисления элементов.

Вот результаты предварительной проверки знаний студентов 1 курса группы «А» по химии специальности «Экономика и управление на предприятии (в машиностроении)», проводимой в сентябре 2007-2008 учебного года.

Диагностический анализ предварительной проверки

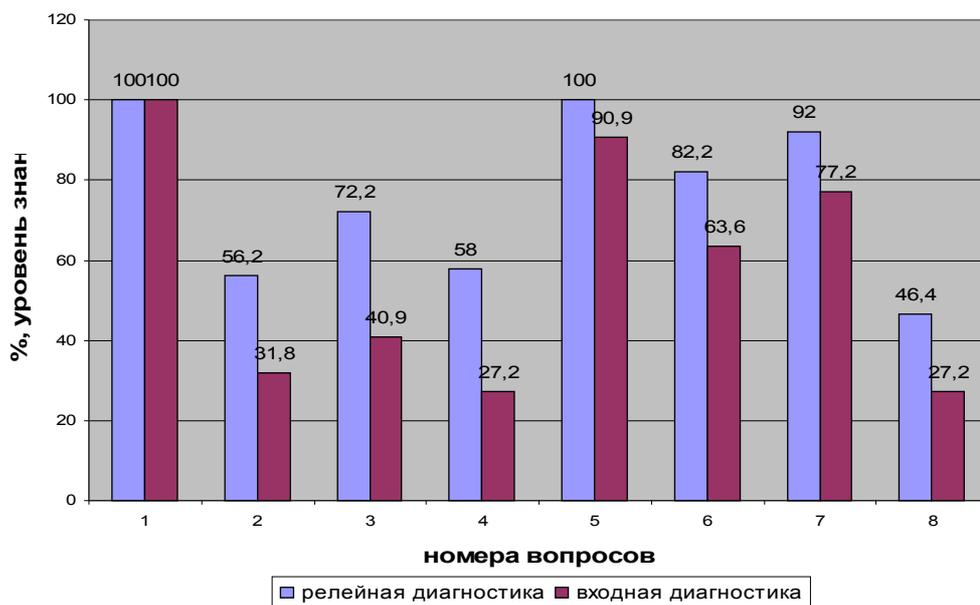
Группа «А»	
1	Знания: основных классов неорганических соединений из 22 человек – 22 – 100 %
2	основных законов химии 7 человек – 31,8 %
3	номенклатуры химических соединений 9 человек – 40,9 %
4	периодической таблицы Д.И. Менделеева 6 человек – 27,2 %
5	умения: в составлении уравнений энергетического баланса 20 человек – 90,9 %
6	определении валентности и степени окисления веществ 14 человек – 63,6 %
7	составлении уравнений реакций 17 человек – 77,2 %
8	решении задач 6 человек – 27,2 %

Диаграмма диагностического анализа предварительной проверки знаний студентов 1 курса ЭиУ — А



Через 3 недели проведена релейная диагностика, результаты выше.

Группа «А»



Вторым звеном контроля успеваемости является текущая проверка знаний в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Она осуществляется на практических занятиях по химии (тесты, карточки, раздаточный материал, наглядность). Итоговые оценки выставляются в журнал. Текущий контроль обеспечивает возможность диагностирования усвоения студентами отдельных вопросов учебной программы. Оценка обязательно обосновывается.

Параллельно с изучением нового материала, студенты повторяют ранее изученный. Повторная проверка способствует упрочению знаний. Например, при изучении темы «электролиз», повторяем вопросы ранее изученной темы «металлы», «электрохимические процессы», «термодинамика». Кроме того, в течение всего семестра, обращаю внимание студентов и добиваюсь знаний по тем вопросам, пробелы в которых установлены в начале учебного года, в ходе предварительной проверки знаний.

Второй этап – анализ динамики эффективности учебного процесса в текущем учебном году по сравнению с предыдущим годом и результатами входной (начальной базовой) диагностики.

2 уровень:

- знание и понимание: основ термодинамики и химической кинетики; законов термодинамики;
 - количественного выражения концентрации растворов;
 - понимание явлений электролитической диссоциации и гидролиза солей;
 - понимание написания уравнений реакций ионного обмена;
 - знание и понимание электрохимических и окислительно-восстановительных процессов;
 - понимание процессов электролиза и законов Фарадея;
- Итоги диагностирования второго этапа.

Общий итог результатов диагностики второго этапа

	1	2	3	4	5	6	7	8	средний балл
гр . «А»	100	71	70,1	72,7	700	66,8	65,5	72,7	78,7

Таблица базового уровня

	1 уровень – узнавание, запоминание, воспроизведение				2 уровень понимания			
	1	2	3	4	5	6	7	8
гр . «А»	100	71	70,1	72,7	700	66,8	65,5	72,7
	средний балл – 78,7%				средний балл – 79%			
	было – 49,9 %				было – 64 %			
	рост – 28,5 %				рост – 15 %			

На данном этапе диагностирования были включены 30 заданий, из которых 24 задания ориентированы на проверку подготовки студентов по химии на базовом уровне – уровне общеобразовательной подготовки выпускников средней школы, отраженном в обязательных требованиях к уровню подготовки учеников.

Одновременно с помощью этих заданий проверялось:

- усвоение базовых понятий по химии: атом, молекула, вещество, тело, энергия, теплота;
- овладение умением проводить расчеты материального баланса;
- умение анализировать химические явления и основные законы химии;
- применять теоретические знания для решения задач и составления уравнений реакций.

Основываясь на результаты тестирования, отметим элементы остаточных знаний:

- основных классов неорганических соединений - 100 %;
- основных законов химии – 71 %;
- основных вопросов термодинамики и кинетики – 70,1 %;
- знания периодического закона и периодических свойств элементов и их соединений – 72,7 %;
- электрохимических процессов – 100 %;
- электролиза – 66,8 %;
- гидролиза солей – 76,5 %;
- количественного анализа – 72,7 %;

Третьим звеном проверки знаний, умений являются рубежи или модули

по разделам химии или значительным темам курса, которые позволяют выяснить второй уровень.

Рубежный контроль 1. Модуль 1

Основные темы

1. Термодинамика.
2. Кинетика.
3. Способы выражения концентрации растворов.
4. Реакции ионного обмена.

Рубежный контроль 2. Модуль 2

1. Окислительно-восстановительные реакции.
2. Электрохимические процессы.
3. Законы Фарадея. Электролиз.
4. Химическая идентификация веществ.

Диаграмма диагностического анализа рубежного контроля модуль 1 студентов 1 курса ЭиУ – А



Диаграмма диагностического анализа рубежного контроля модуль 2 студентов 1 курса ЭиУ – А



Следующим звеном в организации проверки является итоговый учет успеваемости, который проводится в конце учебного года – экзамен. Это диагностирование качества фактической обученности в соответствии с поставленной целью. Выставляя оценки студентам, обосновываю их в соответствии с существующими критериями, руководствуясь логикой.

Вот результаты экзаменов студентов 1 курса специальности «Экономика и управление на предприятии» (зимняя сессия) по химии: «5» - 4; «4» - 10; «3» - 8; «2» - нет.

В диагностике я использую тесты, с помощью которых накапливаю статистический материал, обрабатываю его и получаю объективные выводы. Но, в основном использую письменную диагностическую проверку, которая способствует развитию логического мышления, точности, связности изложения мыслей. Студенты более сосредоточены, глубже вникают в сущность вопроса, обдумывают построение ответа, варианты решения задач, составления схем, диаграмм, графиков, уравнений реакций.

Результаты диагностирования показали рост первого уровня с 49,9 % до 78,4 % в группе «А».

Рост второго уровня с 64 % до 79 % в группе «А».

Этот рост обусловлен тем, что были применены целенаправленные методы на повышение понятийного аппарата студентов по химии на всех этапах учебного процесса. Основная идея, которая закладывалась в сознании студента, заключалась в том, что химия, как наука, работает с понятиями, как одной из форм логического мышления, в которой отражаются сущность явлений и процессов. Любой вид деятельности студента: решение задач, составление домашнего конспекта, обсуждение химических основ технологических процессов на практических занятиях и др. начинались с вопроса: какими понятиями он оперирует.

Тугай Т.И. Локальная история в курсе всеобщей истории

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Научно-исследовательский компонент является неременной составляющей университетского исторического образования. Он предполагает, в равной степени, как освоение теоретических основ исторического знания, так и овладение методологией, способами его добывания. Историческое образование осуществляется сегодня в качественно новых условиях. И преподаватель, и студенты имеют гораздо большую возможность знакомиться с учебной, научной, научно-популярной литературой, вышедшей за пределами нашей страны и ранее мало доступной читателю. Эти работы базируются во многом на иной, чем издававшиеся в стране долгие годы, теоретической и методологической основе, демонстрируют иные подходы.

Стандарты исторического образования, материал учебников, программы курсов и спецкурсов нуждаются в подобных новациях. Спецкурс «Локальная история», разработанный на кафедре всеобщей истории для студентов третьего курса исторического отделения ФГиСН в текущем учебном году, ставит своей задачей осмысление соотношения макро- и микроподходов к изучению прошлого. Значительное место уделяется здесь проблемам объекта и метода, анализу предыстории и международной историографической ситуации в области локальных исторических исследований, рассматриваются проблемы становления и утверждения локальной истории как самостоятельного направления современной исторической науки.

Утверждение о самостоятельности и самоценности «микроистории» зачастую вызывает недоверие у студентов. Для многих из них локальная история отождествляется только с курсом исторического краеведения. Пренебрежение к периферии вообще и российской глубинке, в частности, вполне оправданно. Слишком долго существовал стереотип, что подлинная история – это история государств и выдающихся деятелей, глобальных общественных процессов и событий, войн и революций. Краеведение служило лишь средством предоставлять материал, иллюстрирующий поступательное развитие «макроистории», выступало в качестве помощника «большой» науки, а само по себе воспринималось, по выражению одного из коллег “мышьиной возней”. С другой стороны, студенческая молодежь недоверчиво относится и к так называемым общим закономерностям исторического развития. Поэтому, прежде всего, важно донести до студентов, почему в последние десятилетия изменилось отношение к локальным исследованиям.

Усиление интереса к локальным сюжетам было связано с завоеванием ведущих позиций в историографии социальной историей в 60-70-е гг. Переключение внимания молодого поколения историков с политической истории на социальную означало не только усиленную разработку истории отдельных социальных слоев, но и регионализацию социально-исторических

исследований. Всплеск интереса к микроистории в 1980-е годы был реакцией на истощение эвристического потенциала макроисторической версии социальной истории, что вызвало потребность по-новому определить ее предмет, задачи и методы, используя теоретический арсенал микроанализа, накопленный в современном обществоведении³.

Особенно в этом преуспела западная историография, в которой примерно с конца 70-х годов в условиях постмодернизма стали нарастать элементы скептицизма в историческом познании. По этому вопросу имеется огромная литература. Ярким примером является современная историография Английской революции, которую студенты изучают в курсе новой истории. С 80-х годов британские и американские историки ведут научную дискуссию по проблеме соотношения в ней локального и национального. В результате уже опубликованы десятки статей и монографий по политической истории до 1640 года. Исследуется не только ситуация в парламенте, но и провинциальные и локальные институты, система управления и политическая жизнь на местах, устанавливается соотношение между деятельностью и позициями местных элит и политическим процессом в Вестминстере. Центральным для всех локальных исследований по-прежнему остается вопрос о методах включения материалов локального анализа в более широкие обобщающие построения на макроуровне.

Главное в постмодернизме состоит в том, что он отвергает все прежние «научные» подходы к изучению истории как не оправдавшие себя. На этом зиждется его разрушительный пафос и надо признать, что он весьма преуспел в критике существующих исторических представлений. Для нас, однако, представляет первоочередной интерес созидательная программа, предлагаемая современной социальной историей.

Если кратко суммировать, к чему она призывает, то, во-первых, полностью отказаться от политики и идеологии, во-вторых, заменить историю «сверху» историей «снизу», в-третьих, осуществлять своеобразный исторический синтез на микроуровне общества, в-четвертых, отказаться от научно-исторического объяснения, возвратиться историю к рассказу, повествованию - на уровне так называемого «структурного нарратива»⁴, который должен строиться на основе прочтения источников, в том числе, местного происхождения. Таким образом, локальная история – это в первую очередь, история общества, его социальных структур и индивидуумов, со свойственными им особенностями, коренящимися в прошлом той или иной страны, региона, края, области и т.п.

Студентам небезынтересно узнать, что в то же самое время, когда выдающиеся отечественные историки второй половины XIX в. - Н.И. Костомаров и А.П. Щапов - зачинали локально-исторический подход, в

³ См.: Нарский И. К вопросу о прошлом и будущем политической локальной истории поздней Российской империи // Горизонты локальной истории Восточной Европы в XIX-XX веках. Сб. ст. / Под ред. И.В. Нарского. – Челябинск: Изд-во «Каменный пояс», 2003. – С. 25; Л. Репина. Новая локальная история. – Там же. – С. 10.

⁴ Соколов А.К. Социальная история: проблемы методологии и источниковедения // Проблемы источниковедения и историографии. Мат. II Науч. чтений памяти академика И.Д. Ковальченко / Отв. ред. проф., академик РАЕН С.П. Карпов. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 77.

Германии также сложилась оппозиция к классической государственно-политической историографии. Она проявилась в контексте спора 1893-1906 гг., связанного с именем К. Лампрехта. Речь шла о пересмотре приоритетов с государственной истории на историю народа. Термин «микроистория» утвердился в исторической литературе уже в XX в., благодаря итальянцам, получив затем широкое распространение и в британской, и в американской историографии. На послевоенном Западе значительным стимулом для поворота к локальной истории стали импульсы, исходившие из школы «Анналов», хорошо известной студентам, и началом развития социологии. Ф. Бродель убедительно доказал, что жизнь Европы в эпохи феодализма и раннего Нового времени была организована локально, а конкуренция локальных обществ и стала основой вызревания капитализма и современного общества⁵.

Представляется необходимым рассказать студентам и о различных научных школах в области локальных исследований, сложившихся уже к концу 60-х гг. Так, французская локальная история характеризуется монографиями и коллективными публикациями по провинциям, рассматривающим достаточно узкие вопросы – например, брак в Шампани и т.д. Лидирующая в британской историографии Лестерская школа, основанная У. Хоскинсом и Г. Финбергом, поставила во главу угла не локально-территориальный принцип, а описание и анализ реально существовавших социальных организмов, и приступила к воплощению на локальном уровне познавательного идеала социальной истории — истории общества как целостности. То же направление развивалось и в Центре городской истории Лестерского университета, основанном Г. Дайосом⁶. Впоследствии здесь возобладали совершенно иной подход, основанный на максимальной детализации и индивидуализации исследовательских объектов. В 70-80-е гг. появляется все больше работ, нацеленных на всестороннее изучение той или иной локальной общности как некоего микрокосма, развивающегося социального организма, на создание ее полноценной коллективной биографии.

В ходе такого экскурса в зарубежную историографию студенты начинают осознавать, что локальная история (в российском варианте – краеведение, взлет которого произошел у нас на рубеже 80-90-х годов) давно уже превратилась на западе в одно из ведущих направлений исторической науки. Третьекурсникам, изучавшим годом раньше краеведение, важно узнать также о том, что локальные исследования активно ведутся западными учеными и на материале нашей страны. Так, американский историк, известный славист Ричард Роббинс-младший в книге «Царские наместники» (о российских губернаторах и их роли в управлении империей) и других своих работах на материалах губерний центральной России исследует взаимоотношения центра и периферии, власти и общества⁷.

Известные в области руссиеведения К. Герке и Р. Рексхойзер еще в 70-е гг. стали авторами программных выступлений. Свою публичную лекцию в июне

⁵ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. Т. 1-3. – М., 1992. См. также Нарский И.. Указ. соч. – С. 24.

⁶ Репина Л.. Новая локальная история... - С. 11, 18, 19.

⁷ Richard G. Robbins, Jr. The Tsar` viceceroyes. Russian Provincial Governors in the Last Years of the Empire. Cornell University Press: Ithaca and London, 1987. - 271 p.

1972 г., сопровождавшую вступление в должность профессора восточноевропейской истории в университете Цюриха, К. Герке посвятил регионализму и централизму как противоборствующим силам русской истории. Недавно вышел его фундаментальный труд в трех томах, посвященный повседневной истории России, охватывающий десять веков⁸. По мнению И. Нарского, это первая попытка панорамного изображения и обобщения достижений международной историографии и личных наработок, впечатлений, размышлений и опыта, накопленных автором за долгие годы⁹.

Что касается профессора университета Эрланген-Нюрнберг Р. Рексхойзера, то в октябре 1980 г. он выступил на II Всемирном конгрессе по советским и восточноевропейским исследованиям в Гармише (Германия) с докладом «Локальное общество как политический фактор». Стержень его выступления образовали идеи, созревшие в ходе изучения избирательных кампаний 1906—1912 гг. в Государственную думу. Результаты кропотливой работы были опубликованы в том же году в виде монографии. В этом исследовании Р. Рексхойзеру с помощью привлечения местного российского материала удалось выявить три региона с собственным политическим поведением, условно обозначенные им как «правая», «левая» и «октябристская» периферия. Автор монографии пришел к выводу, что в предреволюционной России существовали «ландшафты политического поведения, которые нельзя удовлетворительно объяснить на основе нынешнего уровня знаний. Решение проблемы можно найти лишь постепенно и на одном-единственном пути: в серии локальных и региональных исследований, проводящихся в сравнительном аспекте»¹⁰.

Студентам-историкам предстоит в скором времени приступить к дипломной работе, которая будет базироваться, в первую очередь, на местных архивах и периодике. Проблема поиска источников и применения различных подходов к их интерпретации является для них очень значимой. В связи с этим следует посвятить их в исследовательскую лабораторию современных ученых. При кажущейся простоте и доступности, локальный источниковый материал требует кропотливой и трудоемкой работы. В этом можно убедиться, ознакомившись с методами изучения источников, применяемых как отечественными, так и западными историками. Здесь уместным будет «совет» Пьера Губерта (Франция): «Крупные провинциальные исследования, сосредоточенные на одной важной проблеме, проанализированной в большом диапазоне времени, - это вероятно лучший путь для тех, кто хочет остаться верным идее локальной или провинциальной истории»¹¹.

Такой метод, как сравнительный сетевой анализ, применяется в локальных исследованиях для составления характеристик экономической и

⁸ Герке К. Русская повседневность. История в девяти картинах прошлого от раннего средневековья до настоящего времени. – Цюрих: Изд-во «Chronos», 2003-2005.

⁹ Нарский И.В. Новый фундаментальный труд о российской повседневности // Отечественная история. – 2007. - № 4. – С. 158-164.

¹⁰ Цит.: Нарский И. К вопросу о прошлом и будущем политической локальной истории поздней Российской империи // Горизонты локальной истории Восточной Европы в XIX-XX веках... - С. 25-26.

¹¹ Goubert P. Local History// Daedalus. 1971. V. 100. № 1. P. 113-127.

демографической ситуации, структуры семьи и домохозяйства, порядка и правил наследования собственности, систем родственных и соседских связей, социальных функций полов, функционирования формальных и неформальных средств социального контроля и распределения власти и влияния внутри общины и т.п. Например, результаты анализа множества индивидуальных коммуникативных сетей в английских локальных общностях раннего нового времени, полученные российским исследователем Л.П. Репиной, позволили констатировать высокую степень зависимости от ближайших соседей, возникшую вследствие оторванности индивида от родственной группы в эпоху резкого усиления миграционных процессов¹².

Полноценный сетевой анализ применялся и в исследованиях по истории средневековой Англии. В этом отношении внимание студентов привлекает книга американского медиевиста Джудит Беннет «Женщины средневековой английской деревни» (Нью-Йорк, 1987 г.), основанная на изучении повседневной жизни манора (феодалной вотчины в Англии – XI-XII вв.) Бригсток в Нортгемптоншире с 1297 по 1348 г. Беннет удалось в деталях проследить и проанализировать изменение социального статуса женщин на разных стадиях жизненного цикла (в девичестве, в браке и после смерти партнера). Применение социологических и антропологических моделей сетевого анализа межличностных взаимодействий дало импульс развитию исторической биографии в контексте конкретной эпохи, которая объясняет поведение исторического индивида непосредственными условиями его жизни.

Наглядное представление о методике локальной истории и ее результатах дает Проект «Интегральная история на локальном уровне», который на протяжении ряда лет реализуется на историческом факультете Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Проект предполагает изучение конкретных территорий Ярославского края в рамках такой административной единицы, как приход. Работа в рамках проекта стала возможной в результате сотрудничества с исследовательской группой под руководством профессора Пима Кооя (Нидерланды, Гронинген). Предложенные голландскими учеными методы городской истории, нацеленные на изучение города как комплекса различных систем, как отдельного жизнеспособного целого предусматривали введение в научный оборот широкого круга источников, привлечение инструментария смежных наук. Впоследствии этот проект был применен для изучения сельских поселений. Задачу проекта исследователи видели в выявлении каких-либо общих закономерностей в развитии двух различных районов Нидерландов: Гронингена и Брабанта, которые позволили бы создать модель взаимодействия различных аспектов жизни общества¹³. Программа исследования включала четыре направления: 1) когортный анализ; 2) структурный анализ; 3) анализ документов местных властей и бюджета; 4) анализ данных местной периодики. Студентам подробно

¹² Репина Л.П. Средневековый человек в системе социальных коммуникаций // Общности и человек в средневековом мире. - Саратов, 1992. - С. 23—29.

¹³ Шустрова И. Интегральная история на локальном уровне: методика, источники, результаты // Горизонты локальной истории Восточной Европы в XIX-XX веках. Сб. ст. / Под ред. И.В. Нарского. – Челябинск: Изд-во «Каменный пояс», 2003. – С. 34-48.

описывается каждое из указанных направлений, и они сами приходят к выводу, что многое из предложенного опыта можно использовать в собственной исследовательской работе над будущим дипломным проектом или курсовой. Как, например, проанализировать по заданной проблеме источники архива Оренбургской епархии, материалы всероссийской переписи 1897 г. по губернии, отчеты губернаторов, публикации местных газет и т.п. Все эти источники содержат разнообразные данные по истории и быту населения края в XIX – начале XX вв.

Поиски синтеза макро- и микроистории, разумеется, не ограничиваются только социальной историей, даже рассматриваемой на локальном уровне. Движение в этом направлении весьма заметно и в рамках историко-антропологического подхода, который возник как метод осмысления культурных стереотипов в сфере политических и общественных отношений и впоследствии обратился к событийной истории и народной культуре. Этот качественно новый акцент в современной отечественной историографии заметен и в вузовских учебниках. Новые подходы вернули в историю человека, не обязательно «героя» или творца идей, но обычного человека с его обыденным сознанием¹⁴.

Познакомив студентов с книгой И. Нарского¹⁵, созданной на основе масштабного пласта источников региона, показывающей как протекала обычная жизнь «маленького человека» в условиях революции и гражданской войны, отмечается следующее. Микроанализ – не прихоть историка, любящего «жареные факты», не погоня за модой. Он является результатом и объективной потребностью динамично изменяющегося знания, причем, не только собственно исторического. В локальные исследования неизбежно включаются и другие общественные науки, такие, как социология, экономика, культурология, психология и др. Несколько лет тому назад в Институте всеобщей истории РАН возник семинар, посвященный «истории обыденного», повседневному поведению человека в сфере частной жизни. В серии коллективных монографий под рубрикой «История частной жизни» рассматривался внутренний мир человека и его поведение в кругу близких.

В 1998 г. здесь же, в Институте всеобщей истории под руководством Ю.Л. Бессмертного была проведена конференция, материалы которой составили солидную книгу¹⁶. В ней ставятся вопросы, которые было предложено обсудить нашим студентам: насколько возможно в современной исследовательской практике сочетать изучение жизни отдельного человека (не всегда даже включенного в ту или иную общественную группу) с изучением всего общества? Нужно ли вообще проявлять исследовательский интерес к внутреннему миру человека прошлого? Возможно ли в принципе постичь мир человека, жившего в ином «измерении», по иным законам, обладавшего иными возможностями и невозможностями? В целях более глубокого осмысления этих

¹⁴ История средних веков / Под ред. С.П. Карпова. Т. 1. – М., 2005. – С. 11-12.

¹⁵ Нарский И.В. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917-1922 гг. – М.: РОССПЭН, 2001 г. – 632 с.

¹⁶ Историк в поиске. Микро- и макроподходы к изучению прошлого. – М.: Институт всеобщей истории РАН, 1999. – 310 с.

проблем студентам было предложено проанализировать доступный исторический и источниковый материал, имеющийся в университетской и кафедральной библиотеках. Это мемуарная литература, книги Жака Ле Гоффа - одного из самых авторитетных историков XX века, открывающего нам человека Средневековья в его повседневности и др. Из художественной литературы студенты вспомнили Вальтера Скотта – родоначальника европейского исторического сознания. Именно он придумал гениальный прием, который обеспечил его книгам предельную достоверность – поставил в центр повествования вымышленных героев обычных людей. В качестве исторического источника была представлена книга воспоминаний простой крестьянки из Восточной Пруссии Лены Григоляйт¹⁷, на долю которой выпали тяжкие испытания, вызванные войнами, революцией, распадом государств - всех тех событий, которые составили катастрофу XX века.

Известное выражение: народ творит историю - принимает сегодня более определенный смысл. Люди живут не в ожидании великого будущего и не воспоминаниями о грандиозном прошлом; наше малое настоящее и есть суть глобального исторического процесса. В связи с этим спецкурс по локальной истории имеет не только образовательное значение в системе исторических дисциплин, но и несет в себе гуманитарное содержание. Думается, что он может быть поддержан и дополнен соответствующими разработками в области культурологии, социальной психологии, философии.

¹⁷ Лахауэр У. Райская улица. Воспоминания Лены Григоляйт, крестьянки из Восточной Пруссии / У. Лахауэр; Пер. с нем. С. Шлапоберской. – М.: «Текст», 2003. – 159 с.