

Секция 15

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Содержание:

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ Балан И.В.	2020
К ПРОБЛЕМЕ ПОДРОСТКОВОЙ ЖЕСТОКОСТИ Барковская А.П., Епанчинцева Г.А.	2023
О РОЛИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В РАБОТЕ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ И РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А.,	2026
БАКАЛАВРИАТ (АКАДЕМИЧЕСКИЙ, ПРИКЛАДНОЙ) И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА НА ПРИМЕРЕ ОГУ Зарицкая Л.А.	2030
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ильина Л.Е.	2033
КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ КАДЕТ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ Кислинская Е.В.	2037
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ Комарова В.И.	2039
УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Мазина О.Н., Енш Е.В.	2043
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Максимова А. А.	2049
ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Манаева Н.Н.	2052
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ Минибаева Э.Р.	2060
ИНФАНТИЛИЗМ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ПРЕДИКТ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Палаева Р.И., Епанчинцева Г.А.	2066
ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Сизганова Е.Ю.	2070
РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИТ-КАДРОВ В ВУЗЕ Соловьев Н.А., Тагирова Л.Ф., Тагиров В.К.	2075
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ ПРАЙМИНГ, МОДЕЛИ ПРАЙМИНГА Тимошенко Е.А., Епанчинцева Г.А.	2083

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Фадеева М.Ю.....2088

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Балан И.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Обучение студентов в вузах предполагает развитие научно-исследовательского потенциала, обеспечивающего его дальнейшее совершенствование в профессиональной деятельности. Использование новых информационных технологий в образовании позволяет ускорить процесс формирования и развития познавательной самостоятельности студентов.

Такая форма обучения, как индивидуальная, взяла свое начало еще в первобытном обществе. Она представляла собой передачу опыта от одного человека к другому, исходя из возраста, опыта, статуса. Такая работа (передача опыта) проводилась индивидуально, когда старейшина рода передавал свои знания приемнику, используя различные знаки письменности. В дальнейшем, система индивидуального обучения была преобразована в индивидуально-групповую. Этому служило расширение прав доступа к образованию и развитие научного знания. Обучаемый, находясь в группе из 10-15 человек, получал порционно теоретический и практический материал от учителя, выполнял полученное задание, и так до тех пор, пока ученик не освоит науку по оценке учителя. Ученики могли быть любого возраста, неодинаковой степени подготовленности, в силу строго индивидуализированного обучения. Продолжительность обучения также была различна. Коллективная работа проводилась редко. Такое обучение сохранилось и до наших дней в некоторой модификации.

В современном подходе к образованию индивидуально-групповая форма обучения применяется в различных целях:

- адаптация степени сложности учебных заданий;
- оказание помощи, в силу индивидуальных особенностей учащегося;
- оптимизация учебного процесса.

Формирование и проектирование самообразовательной деятельности обучаемых является неотъемлемой частью обучения. Основной задачей педагогов становится создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих активное стимулирование у обучаемых учебной деятельности на основе самообразования в процессе овладения знаниями.

Можно выделить некоторые преимущества индивидуальной формы:

- самостоятельное усвоение знаний;
- формирование умений и навыков;
- развитие познавательной самостоятельности;
- расширение творческих способностей;
- облегчает контроль и корректировку знаний и умений.

Индивидуальная форма обучения обладает рядом недостатков:

неэкономичность, невозможность общения и сотрудничества обучаемого с другими учениками [1].

Проблема формирования индивидуальных образовательных траекторий учащихся представлена в психолого-педагогических исследованиях Т.М. Ковалевой, А.Б. Воронцова, А.В. Хуторского и других. Современный педагогический профессионализм В.И. Слободчиков связывает с созданием условий для становления индивидуальных образовательных траекторий каждого учащегося.

Индивидуальный образовательный маршрут это персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного[2].

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением, чем «индивидуальный образовательный маршрут».

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – последовательность дополнительных образовательных предметов (учебных модулей) выстроенная рядом (параллельно) с блоком обязательных образовательных предметов, в которой освоение учебной информации обучаемыми проходит в тесном контакте с педагогами-технологами.

Портфолио – это сумма «образовательных продуктов» ученика, создание которых возможно через выявление и развитие индивидуальных способностей [3].

Портфолио, как специально созданная информационно-рефлексивная среда должна определять ряд функциональных особенностей:

- создание и формулировка индивидуальной образовательной траектории учащегося по предмету;
- критерии оценки деятельности владельца;
- инструмент решения проблем учебной мотивации;
- предложение простых, но эффективных диагностик успешности в рамках учебного предмета;
- регламентированное рефлексивное пространство;
- работа в режиме документа;
- структурированность и целостность;
- возможности инструментального пособия решения педагогических, методических, дидактических задач обучения на уроке и вне него;
- удобство использования в рамках конкретного учебного предмета;
- понятность и простота в использовании;
- привлекательность, вызывающая потребность применения;
- малые временные затраты на уроке [4].

Структура портфолио, конструирующего и фиксирующего результаты индивидуальной образовательной траектории обучаемого представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. – Структура портфолио

Использование индивидуальных маршрутов учебно-познавательной деятельности, обеспечивает повышение эффективности обучения и развития потребностей студентов в процессе обучения.

Список литературы

1. Старикова, Л.Д. Педагогика: Теория обучения: Учеб.-метод. комплекс / Авт.-сост. Л.Д.Старикова. – Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. – 223 с.
2. Кулешова, Г.К. Проблемы целеполагания субъектов обучения в связи с организацией индивидуальной образовательной траектории ученика// Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 22 августа. <http://www.eidos.ru/journal/2006.0822-4.htm>.
3. Лежнина, Л.В. Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в профессиональной подготовке педагогов-психологов/ Л.В. Лежнина// Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 2. - С. 21-25.
4. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики.// Школьные технологии.-2005.-№2.-С.189.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДРОСТКОВОЙ ЖЕСТОКОСТИ

Барковская А.П., Епанчинцева Г.А.
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблема изучения и преодоления жестокости в поведении подростков все более привлекает к себе внимание специалистов различных областей науки. Такое положение обусловлено тем, что за последние события, происходящие не только в нашей стране, но и в мире, нельзя не заметить общий рост агрессивных проявлений и жестокости. Подростковый возраст является наиболее уязвимым в процессе формирования у человека стереотипа негативного поведения [1]. Высокий уровень жестокости у лиц подросткового возраста является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности. Вероятно, что подростковая жестокость есть способ самовыражения, желания забраться на более высокую ступень школьной иерархии или же это крик о помощи, отчаянная попытка добиться признания собственной возрастной группы [2]. Нарастающая волна подростковой жестокости и увеличение числа детей, склонных к проявлению агрессии, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления [3].

Тема жестокости никогда не оставляла людей равнодушными и о ней, так или иначе, всегда писали философы, историки, не говоря уже о художественной литературе и публицистике. Выдающиеся философы «серебряного века» затрагивали тему жестокости в своих работах (Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, С.Л.Франк и др.). На сегодняшний день отсутствуют обобщающие философско-антропологические и культурологические исследования в области исследования жестокости. Хотя существует многочисленная литература, где еще с древних времен накоплен огромный эмпирический материал, связанный с проблемами насилия и жестокости. В новое время впервые осуществляются попытки философско-теоретического осмысления проблем деструктивности человеческого существования. В западноевропейской философии формулируется проблема отчуждения, имеющая огромное значение в понимании жестокости (Гегель, Маркс и вслед за ними целая плеяда мыслителей различных школ и направлений, занимающихся этой проблемой). XIX - начало XX в.в. - европейская наука интенсивно анализирует накопленный этнографический материал. Появляются фундаментальные работы, обобщающие исторический и этнографический материал, имеющие непреходящее значение (Ш.Летурно, Э.Тайлор, Дж.Фрэнгер и др.). Собственно научным исследованием жестокости стали заниматься в процессе дифференциации научного знания представители различных отраслей психологии и патопсихологии (А.Адлер, П.Б.Ганнушкин, Р.Крафт-Эббинг, Ч.Ломброзо, В.Райх, З.Фрейд, К.Юнг и др.) [4].

Проблема жестокости в теоретическом осмыслении получила свое отражение в работах российских авторов (Р.И.Александрова, Ю.М.Антонян, И.Б.Бойко, В.А.Верещагин, В.В.Гульдман, Н.П.Дубинин, С.Н.Ениколопов и др.). Из зарубежных публикаций следует выделить работы, где осуществляется попытка, хотя и недостаточно артикулированная, вычленения жестокости из клубка психологической и социокультурной реальности в отдельное понятие (Л.Берковиц, М.Кляйн, П.Куттер, Ж.Липовецки, Л.Льюис, Д.Майерс, Г.Паренс, В.Райх и др.) [5].

То, что проблема жестокости интересует представителей различных отраслей знания, подчеркивает ее сложную природу и всеохватывающий характер данного феномена. Не случайно термин "жестокость" и по сей день не имеет "самостоятельного существования" и тем более четкого определения в психологической литературе. Психологи, чаще всего, употребляют понятие жестокости как синоним таких понятий, как "зло", "насилие", "агрессия", "деструктивность" и др. Необходимость рассмотрения жестокости в общенаучном, категориальном значении существенно назрела.

Условно можно выделить ряд традиционных направлений в изучении различных проявлений жестокости, сама множественность которых отражает интегральный характер этого феномена, что и позволяет видеть его сущностные характеристики в их всеобщности.

Биологический подход включает в себя несколько теорий: теорию инстинктивной агрессии и нейрофизиологическую теорию. Основной тезис данного подхода заключается в том, что жестокость имеет инстинктивную и биологическую основу.

Психологический подход предлагает фрустрационную теорию и теорию научения. Психологи различают инструментальную и враждебную агрессию, где жестокость есть проявление враждебной агрессии, являясь реакцией на фрустрацию и относительную депривацию. Теория социального научения представляет жестокость как поведение, приобретенное посредством научения.

Социологический подход обращает внимание на диалектику социального развития, которое, с одной стороны, гуманизирует человеческие отношения, а с другой, ожесточает, дегуманизирует: жестокость и деструктивность с разделением труда, ростом производства и образованием излишка продуктов, с возникновением государств с иерархической системой и элитарными группами проявляют себя в более изощренных и завуалированных формах. Эти черты усиливаются и, по мере развития цивилизаций, власть и насилие приобретают в обществе все большее значение.

Культурологический (ценностно-нормативный) подход рассматривает человека с точки зрения отражения им и воздействия на него "ценностно-нормативной сетки" исторически определенного "тела" культуры. В рамках ценностного подхода жестокость рассматривается как одно из проявлений зла и, конечно, особое внимание здесь обращено на так называемое моральное зло [6].

Полноценный анализ жестокости не может быть осуществлен без опоры на социологические исследования теоретического и эмпирического характера,

где рассматриваются вопросы девиантного, деликвентного и деструктивного поведения (Э.Дюркгейм, М.Вебер, Э.Гидденс, Р.Мертон, Р.Кловард, Л.Олин и др.) [1].

Краткое изложение ряда подходов в исследовании проявлений и оснований жестокости, указание на сложную этимологическую природу ее определения позволяют показать категориальную значимость понятия "жестокость" и необходимость его систематического исследования, особенно, когда речь идет о подростковой жестокости.

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. В связи с этим, акцентирование внимания на целом ряде вопросов, связанных с проблемой подростковой жестокости показывает необходимость создания условий для психотерапевтической работы, способствующей повышению социально-психологической адаптации, коррекции поведения и формированию личности подростка.

Список литературы

1. *Антонян Ю.М. Жестокость в нашей жизни. М.: Наука, 1995.- №4. - с. 117-123*
2. *Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Развивающая психологическая диагностика саморазвития и самоорганизации личности Germany, 2012.*
3. *Епанчинцева Г.А. Развивающая психологическая диагностика в образовании диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Томский государственный университет. Томск, 2010*
4. *Кобзева О.В. Динамика агрессивности в подростковом возрасте//Научное обозрение, 2006. - № 2. – с. 196 – 201.*
5. *Реан А.А. Психология подростка: Учебник / СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. 480 с.*
6. *Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст]/ Э. Фромм.– М., 1994.– 447 с.*

О РОЛИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В РАБОТЕ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ И РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А.,

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

На встрече со студентами российских вузов в МАТИ – РГТУ им. Циолковского 17 ноября 2014 года Министр образования РФ д. Ливанов сделал важное заявление: «Нужно сделать так, чтобы выпускник вуза был полностью готов к работе» [1]. Для этого планируется увеличить количество часов на практику, рекомендовать работодателям создавать условия для практикантов и оказывать всемерную, в том числе и финансовую, поддержку. Такой опыт уже имеется в вузах.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ успешно готовил кадры для ОАО МК «ОРМЕТО-ЮУМЗ». Надеемся, что смена собственника завода не приведет к прекращению данного направления сотрудничества между вузом и предприятием.

Приоритетным направлением в развитии современного высшего профессионального образования становится образовательный кластер. Говоря о его содержании, необходимо отметить особое место педагогического направления, поскольку подготовка учителя сегодня возрастает как никогда, его социальная роль актуальна в современных политических и экономических условиях, наряду с подготовкой инженеров.

В рамках задач, заявленных министром, возможно увеличение времени практической работы будущего учителя, прежде всего, на выпускном курсе. Более того, одаренные студенты вполне могут быть вовлечены в работу по подготовке одаренных детей к олимпиадам, например, регионального уровня. Здесь возможен опыт волонтерского движения. Данный вид работы будет способствовать не только развитию обучающихся, но и формированию профессиональных коммуникативных компетенций будущих педагогов, способствовать их саморазвитию [2], [3]. Однако на сегодняшний день востребованы, в первую очередь, опыт и знания преподавателя высшей школы. Социальное сотрудничество разных образовательных учреждений области стало актуальным и своевременным.

В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ успешно реализуется один из принципов кластерного подхода – принцип сотрудничества, проявляющийся в создании благоприятных условий для самореализации и развития личности одаренных детей и подростков, организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, диалогичности взаимодействия. Он находит свое выражение в реализации программы по подготовке одаренных детей к всероссийским предметным олимпиадам.

Не случайно, например, факультет физико-математического и естественно-научного образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ ежегодно приглашает на олимпиады по физике всех одаренных детей города Орска, ведет научное консультирование их

исследовательских проектов, помогает при подготовке к различным научным мероприятиям и постоянно работает в группах, поддерживая дух соперничества и соревнования. Конечно, лучшие ученики все равно уезжают поступать в крупные вузы, но многие талантливые ребята выбирают образование дома, о чем свидетельствует рост числа заявлений на профиль «Физика» в последние два года. Развитие олимпиадного движения является важной составляющей профориентационной работы института.

Говоря о социальном партнерстве в образовании, необходимо помнить, что оно опирается на свои принципы и имеет ряд этапов, которые можно проиллюстрировать на примере опыта работы Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Первый этап – это этап определения точек соприкосновения, взаимного сотрудничества высшего и общего образования.

В 2010 году по инициативе Министерства образования Оренбургской области и Совета ректоров Оренбургской области была начата программа подготовки одаренных детей к региональным, всероссийским и международным олимпиадам. Орский гуманитарно-технологический институт как филиал Оренбургского государственного университета был включен в эту программу. Прежде всего, были определены точки взаимных интересов управления образования городов Орск, Новотроицк, Гай, районных отделов образования, направленных на получение положительного результата в контексте «вуз-школа». Учитывалось, что общее образование уже имело опыт самостоятельной подготовки детей к олимпиадам, включение в олимпиадное движение преподавателей высшей школы предполагало более высокий результат.

На втором этапе была предпринята попытка выстроить диалог между вузом и школой, потому что преподаватель высшей школы включался в образовательный процесс и брал на себя большую часть ответственности за подготовку талантливого ученика к освоению научного Олимпа.

На втором этапе определились приоритетные связи в сотрудничестве между различными образовательными учреждениями и вузами Оренбургской области. Традиционно Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ брал на себя подготовку детей близ лежащих городов и районов восточного Оренбуржья. Удаленность некоторых из них, например Адамовского района, потребовала использования инновационных подходов к работе с одаренными детьми, прежде всего, информационных. В дистанционном режиме были успешно реализованы проекты по обществознанию, истории. В результате стало заметно меняться восприятие провинциального вуза глазами будущего абитуриента, институт видится более привлекательным.

Важное место в отношениях между преподавателем и учеником теперь играют профессиональные ценности. Одаренный ученик, конечно, может и самостоятельно проходить подготовку к олимпиадам, но статус вузовского наставника подталкивает его к более глубокому освоению предмета. Ценностный компонент обучения и отношения к знанию как ценности выступает на первый план.

В процессе подготовки учеников по программе Министерства Оренбургской области обнаружили не только положительные, но и спорные моменты. Первый из них, это стремление талантливого ученика покинуть город и область и получить высшее образование в крупном городе. Возникает серьезное социальное противоречие между профессиональными возможностями провинциального вуза и настроением ученика к обучению в крупном вузе. Однако в начале программы было желание не только создать условия для получения более высоких результатов по итогам всероссийских олимпиад, но и стремление привлечь в вузы области лучших абитуриентов края. Пока эта проблема решается сложно. Для ее решения необходимо пересмотреть взаимоотношения вуза и школы в принципе. Профориентационная работа самого высшего учебного заведения должна выходить за рамки общего представления образовательной организации. В области необходимо развитие тесного взаимовыгодного сотрудничества через включение преподавателя вуза в ежедневный образовательный процесс школы, чтобы имя преподавателя соотносилось именно с местным университетом или институтом. Это возможно, но и здесь возникает противоречие – между большой учебной нагрузкой преподавателя института и его возможностями параллельно работать в школе. На этапе перехода на двухуровневую систему образования и в условиях оптимизации кадров творческого союза вуза и школы добиться трудно. Тем не менее, на территории Оренбургского университетского (учебного) округа заявленная проблема частично решается через вузовские тьюториалы, просветительские лекции старшеклассникам, развитие олимпиадного движения, ежегодное проведение областных конкурсов, научно-практических конференций и т.п. Важное место в этой работе отводится сотрудничеству с учителем, потому что в учебном округе делают ставку на талантливого педагога, способного заинтересовать учеников своим предметом. По итогам работы приемной комиссии отмечено, что ежегодно до 30% абитуриентов составляют выпускники школ, которые активно сотрудничают с Ассоциацией «Оренбургский университетский (учебный) округ».

Таким образом, социальное партнёрство крайне важно для успешного развития образовательного кластера, так как затрагивает все его уровни, способствует целенаправленной работе по подготовке и сохранению талантливой молодежи в регионе.

Список литературы

1. *Встреча Дмитрия Ливанова со студентами российских вузов в МАТИ – РГТУ им. Циолковского, 17 ноября 2014 г.: Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=Kq10IMPIMg&feature=youtu.be&list=UUrtZt_FtleQEDYLLVXy070Q*

2. *Ерофеева, Н.Е., Ненашева, О.О. Аксиологические доминанты образования и самообразования во внеучебной научно-исследовательской деятельности студентов // Образование и саморазвитие, 2009. – Т. 2, №12. – С. 20 – 26.*

3. Ерофеева Н.Е., Шолохова Г.П., Кувандыкова Л.З. Оценка и восприятие самостоятельной работы в вузе (по материалам анкетирования студентов и преподавателей) // Вестник Оренбургского государственного университета, 2012. –№4(140). – С. 7 – 14.

БАКАЛАВРИАТ (АКАДЕМИЧЕСКИЙ, ПРИКЛАДНОЙ) И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА НА ПРИМЕРЕ ОГУ

Зарицкая Л.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Система обучения в технических университетах постепенно, но радикально меняется. В рамках Болонского процесса в российской системе высшего профессионального образования введено двухуровневое образование, а именно бакалавриат и магистратура. В свою очередь необходимо различать академический и прикладной бакалавриат. Министерство образования и науки планирует, что к 2020 году около 30% студентов будут учиться по программам прикладного бакалавриата. Предполагается, что в перспективе поступить на этот вид бакалавриата будет легче, чем на академический.

Прикладной бакалавриат предусматривает подготовку высококвалифицированных рабочих с высшим образованием. Другими словами, он является полноценным бакалавриатом с расширенной прикладной частью, которая ориентирована на трудоустройство. Для этого необходимо предпринять ряд организационных и правовых мер.

С сентября 2014 года в ОГУ сделан первый шаг перехода на прикладной бакалавриат. Введены базовые обязательные курсы для всех студентов, которые читаются потоку, а также курсы по профилям, которые студент выбирает сам. Первый семестр академические бакалавры и прикладные бакалавры учатся по одинаковой программе. Это позволяет студенту сделать более осознанный выбор и решить, что ему ближе академическое образование или прикладное. Группа, как самостоятельная единица, формируется со второго семестра в зависимости от того, кто что выбрал. В связи с этим сделан переход на кредитно-модульную систему. За каждой группой закреплен со второго семестра куратор, который помогает студенту сориентироваться в программе высшего профессионального образования, то есть в его образовательной траектории.

Стандарты высшего образования третьего поколения позволяют студенту самостоятельно сделать свою программу более прикладной или более теоретической. Например, в рамках направления «Дизайн» в Оренбургском государственном университете существует три профиля. В рамках данных профилей существует прикладная программа по углубленному изучению иностранного языка. Студент, будущий дизайнер, при желании, освоив данную программу может стать не только бакалавром дизайна, но и переводчиком в сфере профессиональной коммуникации [1].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает развитие иноязычной социокультурной компетенции студентов, в нашем случае прикладных бакалавров. В нем декларируется: «формирование общей культуры, адаптация личности к жизни в глобальном обществе, создание основы для саморазвития и самосовершенствования обучающихся, осознанного выбора направлений

продолжения образования и профессиональной деятельности» [4]. Культурологическая направленность языковой подготовки студента является важным фактором их социализации. В последние годы этот процесс во многом определяется образовательным пространством Европы, где развернута целостная система высшего образования на основе Болонского соглашения. Россия является одним из ее участников, она располагает богатым историческим опытом организации образовательной деятельности, традициями, которые служили источником обновления системы образования европейских государств.

Лингвистическая подготовка, сложившаяся в российской системе высшего образования, не всегда способствует активной профессиональной деятельности будущего бакалавра и магистра. В настоящее время ситуация быстро меняется: знание иностранного языка прокладывает мосты к освоению других культур и своей конкретной профессии. Изучение иностранного языка выходит за рамки предметной подготовки, оно протекает в пространстве культуры и будущей профессии студента.

Основная цель лингвистической подготовки прикладного бакалавриата в вузе состоит в содействии формированию средствами образования единого культурного пространства и профессиональных навыков общения. Это позволяет новому поколению понимать европейскую культуру и быстро входить в свою профессию. По мнению российского исследователя А.Ф. Киселева «Проблема языка – это проблема общей культуры человека. Мы думаем, говорим и живем в мире слов, понятий и образов. Наша речь формирует нашу жизнь, активно влияет на характер, поведение, образ мыслей человека» [2].

В условиях России доступные в массовой системе обучения формы приобщения к иностранному языку в вузе, а именно, интерактивный лекционный материал, некоторые формы виртуального общения с носителями языка, учебный аудио и видео материал не приносят должного результата. Отчасти это происходит из-за того, что процесс коммуникации требует живого эмоционально-чувственного восприятия собеседника, определенных артефактов культуры, которые дают синергетический рост познавательным и профессиональным возможностям [3].

При изучении иностранного языка в вузе, в нашем случае мы рассматриваем Оренбургский государственный университет, для прикладного и академического бакалавриата нами выдвигаются следующие задачи:

- направленность на развитие общей культуры студента;
- формирование интегративных целей в процессе осуществления лингвистической подготовки;
- расширение траектории личностного и профессионального развития.

Введение общепонятных, сравнимых профессиональных квалификационных характеристик способствует формированию будущего профессионала. Необходима унификация уровней лингвистической подготовки как бакалавров, так и магистров.

Таким образом, для российского прикладного и академического

бакалавриата необходимы:

1. Переход к межпредметной интеграции (иностранный язык и профессиональные дисциплины).

2. Развитие технологий обучения иностранному языку, предполагающих активное участие в обучающем процессе его носителей, которые обладают высокими профессиональными знаниями и умениями.

3. Придание технологиям обучения иностранному языку профессиональной и культурологической направленности, которые позволят российским бакалаврам быстрее адаптироваться к профессиональной деятельности на международном рынке труда.

4. Включение в систему обучения иностранному языку технологии подготовки к международным языковым тестам.

Лингвистическая подготовка для академического и прикладного бакалавриата в Оренбургском государственном университете является сложным динамическим процессом межпредметной интеграции иностранного языка и дисциплин профессионального цикла. «Регуляторами» этого процесса выступают духовные ценности России и стран Европы. Языковая культура при этом становится важнейшим компонентом в профессиональном становлении будущего бакалавра.

Список литературы

1. Зарицкая, Л.А., Сахарова, Н.С. Педагогическая сущность профессионально-лингвистическое развитие / Л.А. Зарицкая, Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ.2014. - №2 –С. 97-102.

2. Киселев, А.Ф. Выбор /А.Ф. Киселев // Педагогика. 2008. - №9. – С.22.

3. Левенчук, И.Б. Культурологическая направленность языковой подготовки в едином образовательном пространстве Европы / И.Б. Левенчук // Сибирский педагогический журнал. 2009. - №9. – С. 97-103.

4. Яреценко, А.П. Новейший философский словарь / А.П. Яреценко. – Ростов на/Д: Феникс. – 2005. – С. 506.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ильина Л.Е.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Анализ теории и практики в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России позволяет выявить тенденции ее развития, выполняемые социокультурные функции, спектр предлагаемых услуг, степень их востребованности и доступности для инвалидов. В настоящее время в России существуют законодательные акты, декларирующие права инвалида на развитие, образование, социальную интеграцию, но требуется разработка развернутых многоступенчатых механизмов их реализации.

Обучение в вузе для человека с ограниченными возможностями не является самоцелью. Прежде всего, оно расширяет возможности дальнейшего трудоустройства, что, однако, должно сочетаться с готовностью работодателя принять на работу менее конкурентоспособного претендента на должность.

Инвалидность (лат. *invalidus* > *in-* не + *validus*- сильный, здоровый, годный) - это сложный феномен, который является проблемой, как на уровне организма человека, так и на социальном уровне. Инвалидность всегда представляет собой взаимодействие между свойствами человека и свойствами окружения, в котором этот человек проживает, но некоторые аспекты инвалидности являются полностью внутренними для человека, другие же, наоборот, только внешними.

Принято выделять две основные модели инвалидности. Медицинская модель рассматривает инвалидность как свойство, присущее человеку в результате болезни, травмы или иного воздействия на состояние здоровья, которое требует медицинской помощи в виде непосредственного лечения у специалистов. Инвалидность медицинской модели требует лечения или постоянного медицинского вмешательства для того, чтобы попытаться помочь инвалиду справиться с проблемами здоровья и решить, по возможности, вытекающие из этого другие проблемы. Согласно социальной модели, инвалидность требует политического вмешательства, так как проблема инвалидов возникает из-за неприспособленности окружающей среды, вызываемой отношением и другими свойствами социального окружения [4].

Однако следует отметить, что в последнее время становится очевидным недостаточность и социальной, и медицинской модели. Оказание действенной помощи инвалидам возможно использование лучшего опыта реализации медицинской и социальной моделей, учет их недочетов и комплексного разрешения проблем, связанных с инвалидностью.

В педагогике накоплен достаточный опыт педагогического сопровождения обучаемых и оказания им педагогической помощи и поддержки [3]. Сопровождением в педагогике считается особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий развития субъектов

взаимодействия. Педагогическое сопровождение является комплексным методом, представляющим собой последовательную реализацию следующих мероприятий: диагностики сути проблемы; оперативного поиска возможных путей решения проблемы; выбора оптимального варианта решения; первичной помощи на этапе реализации плана решения [2]. Сопровождение в вузе характеризуется полифункциональностью.

Изучению опыта сопровождения студентов с ограниченными возможностями в высшем образовании посвящен ряд работ зарубежных и отечественных исследователей: D. Unger, P. Wehman, S. Yasuda, L. Campbell, H. Green, E. Yelin, P. Katz, A. Schmetzke, L.A. Phelps, C. Hanley-Maxwell, Е.А. Мартынова, В.С. Агавелян, О.К. Агавелян.

Образовательные технологии, способствующие формированию позитивного отношения к людям с проблемами, становятся одним из инструментов гражданского общества. Являясь базовыми, они могут транслироваться на другие сферы деятельности людей с ограниченными возможностями [1].

В Оренбурге имеется центр дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Адрес: 460014, г. Оренбург, ул. Советская / Пролетарская, 18/3 литер Е2), выполняется совместный проект Министерства социального развития области и ОГУ по дистанционному обучению юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья реализуется в рамках областной целевой программы «Доступная среда».

Инвалидность для молодых людей означает существенное ограничение их жизнедеятельности, обусловленной нарушениями в развитии, трудностями в самообслуживании, получении образования, общении с окружающими, что способствует их социальной дезадаптации.

Доступность высшего образования для людей с ограниченными физическими возможностями в настоящее время в регионе обеспечена не достаточно. Очень сложно получить высшее образование людям с ограниченными физическими возможностями, живущим в небольших городах области и сельских районах.

Кафедра романской филологии и методики преподавания французского языка разрабатывает проект «Социализация людей с ограниченными возможностями посредством получения высшего лингвистического образования». Научный коллектив широко использует в учебном процессе современные инновационные образовательные технологии, осуществляет внедрение дистанционных форм обучения. В ходе реализации проекта будут реализованы учебные программы высшего лингвистического образования, адаптированные членами научного коллектива для людей с ограниченными физическими возможностями: для дистанционного (заочного) обучения и очно-заочного и очного обучения. Качество обучения будет достигнуто посредством применения таких педагогических приемов, как видеолекции, вебинары, виртуальные лаборатории, кейсы, использование системы MOODLE, электронных учебников, электронных курсов лекций, системы тестирования АИССТ. Для реализации проекта имеется технологическое, организационное и

кадровое обеспечение.

Объектами профессиональной деятельности специалистов, получивших высшее лингвистическое образование являются теория изучаемых иностранных языков и методика преподавания иностранных языков и культур; перевод и переводоведение; теория межкультурной коммуникации; лингвистические компоненты электронных информационных систем; иностранные языки и культуры стран изучаемых языков.

Получение высшего лингвистического образования позволит людям с ограниченными возможностями здоровья найти или сменить работу, обрести новых друзей по всему миру, путешествуя или общаясь в сети Интернет, заниматься саморазвитием и самообразованием.

В ходе реализации проекта учебные программы высшего лингвистического образования, адаптированные к особенностям обучения людей с ограниченными физическими возможностями позволят реализовать индивидуальный подход к каждому студенту, обеспечить общение людей с ограниченными возможностями с сокурсниками и/или преподавателем, обучение поможет раскрыть творческий потенциал людей с ограниченными физическими возможностями, будет способствовать их успешной социализации, улучшит качество жизни.

Для успешной реализации проекта необходимо изучение готовности преподавателей вуза к работе с людьми с ограниченными физическими возможностями.

Структура психолого-педагогической готовности преподавателей вуза к работе с людьми с ограниченными физическими возможностями здоровья может быть описана через совокупность следующих компонентов: когнитивного, личностного, эмоционально-волевого и мотивационного. Личностный компонент готовности включает толерантное отношение к людям с проблемами здоровья, профессионально значимые качества личности, способствующие эффективной работе с инвалидами. Эмоционально-волевой компонент представлен высоким уровнем развития эмпатии, мотивационный компонент - социальной обусловленностью учения, преобладанием социальных установок на альтруизм и труд [1].

Изучение психологической и профессиональной готовности преподавателей вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья включает проведение тестирования, анкетирования, опросов, психологических тренингов, деловых игр

Реализация проекта «Социализация людей с ограниченными возможностями посредством получения высшего лингвистического образования» позволит:

- разработать и внедрить модель высшего лингвистического образования людей с ограниченными физическими возможностями;
- осуществить подготовку и совершенствование знаний у преподавателей вуза, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья;
- разработать и внедрить учебно-методические рекомендации и пособия, адаптируя их для указанной категории студентов;

- осуществить подготовку и переподготовку кадров, обмен опытом посредством посещения вузов, имеющих опыт организации работы со студентами с ограниченными физическими возможностями;
- опубликовать данные, полученные в ходе реализации проекта, в рамках научно-практических конференций всероссийского и международного уровней;
- использовать результаты и опыт, полученные в ходе реализации проекта, для выполнения студентами курсового проектирования и выпускных квалификационных работ, а также для защиты магистерских и кандидатских диссертаций.

Список литературы

1. *Агавелян, Р.О. Психологическое сопровождение интегрированного обучения инвалидов в университете / Р. О. Агавелян, О. К. Агавелян и др. - Челябинск : ЧелГУ, 2002. - 159 с. - ISBN 5-7271-0602-8.*
2. *Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман//Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. - М., 1995. – С.58-64.*
3. *Тряпицына, А. П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения //А.П. Тряпицына.- СПб: Питер, 2013. – 304 с. - ISBN: 5496000289.*
4. *Тюдор, Джеффри. Проблемы обучения студентов-инвалидов в Открытом Университете [Электронный ресурс]. / Дж. Тюдор . Режим доступа - <http://www.gdenet.ru/teaching/support/disabled/1>*

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ КАДЕТ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Кислинская Е.В.

**Оренбургский государственный университет, ФГКОУ
«Оренбургское президентское кадетское училище, г. Оренбург**

Аннотация. В статье обоснована версия о влиянии культуры здоровья на систему профилактики правонарушений и отклонений в поведении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, система профилактики.

Известно, что соблюдение здорового образа жизни позволяет во многом ликвидировать возможные отклонения в поведении, особенно у детей из неблагополучных семей.

Здоровье, по определению ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Здоровье человека – это процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [1].

По мнению академика Ю.П. Лисицина, «здоровье человека не может сводиться лишь констатации отсутствия болезней, недомогания, дискомфорта, оно – состояние, которое позволяет человеку вести нестесненную в своей свободе жизни, полноценно выполнять свойственные человеку функции, прежде всего трудовые, вести здоровый образ жизни, т.е. испытывать душевное, физическое и социальное благополучие».

Многие авторы понятие здоровье рассматривают как «жизнеспособность», под которой понимают все уровни бытия человека от обеспечения витальных процессов до проявления высших потенций человека.

Н.М. Амосов, Г.Л. Апанасенко, В.И. Вернадский и другие основой соматического здоровья считают энергетический потенциал организма человека, как только понижается мощность энергопотенциала, сразу же уровень здоровья становится ниже.

В работах А. Клизвского и Н.К. Рериха человек – это часть природы и его здоровье зависит от умения накапливать и рационально использовать, расходовать психическую энергию мироздания, которой пронизана вся вселенная посредством общения с природой. Избыток или недостаток этой энергии может, по мнению авторов, привести к различным формам заболеваний. Умение сбалансировать в себе расход и накопление психической энергии – это залог здоровья и долголетия.

По мнению Р.М.Баевского, уровень здоровья зависит от умения человеком сохранить равновесие между системами организма и внешней средой. В своих работах ученый аргументировано доказывает, что чем сложнее

проходит процесс к изменению внешних факторов, тем состояние здоровья будет хуже.

Не давая научной обоснованности этих представлений, нельзя отрицать многовековой опыт, который показывает, что такой подход в медицине и лечебно-оздоровительной физической культуре дает высокий оздоровительный эффект.

Некоторые авторы понятие «здоровье» рассматривают с позиции самостоятельно существующих понятий (физическое, психическое и социальное здоровье) [3, 39].

По определению А.Г. Щедриной, человек – это неделимая, система, составляющие части которой находятся в непрерывном взаимодействии.

Здоровье – понятие комплексное и рассмотрение одной из составляющей физическое, социальное и психическое в отдельном виде, по мнению автора, несостоятельно.

Из вышесказанного следует, что здоровье – это интегральная характеристика личности, уровень здоровья зависит от генетической наследственности, от экологии, состояния медицины и должен выдерживаться в течение всей жизни, как самим человеком, так и всем социальным обществом [4].

Процесс обучения в училище должен быть построен так таким образом, чтобы на фоне приобретения определенных знаний и умений он сопровождался активным формированием валеологической культуры кадет, педагогов и других участников образовательной организации. Важно при этом, чтобы кадеты получили практические навыки самоконтроля при оценке различных показателей здоровья, которые являются в современной практике общепризнанными и доступными.

Литература

1. Александров О.А. Комплексная программа здоровья. М.: , 1998.
2. Амосов Н.М. Раздумье о здоровье. М.: Ф и С., 1997.
3. Бакулина и. Лечиться дорого. Охрана труда и социальное страхование. 2004, №2.
4. Бароненко В.А. Здоровье и физическая культура. М.: Альф, 2003.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Комарова В.И.

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

В условиях нестабильного социально-экономического состояния в России появилась острая необходимость и потребность в улучшении профессиональной подготовки специалиста. Обществу требуются люди, способные творчески подходить к решению любой проблемы, способные сравнивать, анализировать, исследовать, умеющие находить выход из нетипичных ситуаций. В полной мере это относится и к подготовке будущего учителя начальных классов.

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего учителя. Это, прежде всего, обусловлено, тем, что эффективность подготовки будущего учителя начальных классов в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний, умений, развитием личностных качеств, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности. Кроме того, овладение учебными дисциплинами также требует от студентов владения методами научного познания и исследовательскими умениями.

В процессе подготовки специалиста главным является не усвоение готовых знаний, а развитие у выпускников способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать на основе известных или вновь созданных способов и средств деятельности. Меняется сама парадигма конечной образовательной цели: от специалиста-исполнителя к компетентному профессионалу-исследователю. Стать таким специалистом без хорошо сформированных умений и навыков самостоятельной учебной и исследовательской деятельности невозможно.

Учебно - исследовательская работа студентов (УИРС) является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания будущих учителей, способных творчески решать задачи современной науки и практики, предвидеть перспективы их развития. Эти качества будущий учитель может приобрести лишь при органичном соединении учения с исследовательской деятельностью.

Исследовательский подход в обучении - это путь знакомства студентов с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности.

Учебно - исследовательская работа студентов должна являться не дополнением к учебно-воспитательному процессу, а его органичной составляющей.

Основной задачей учебно-исследовательской работы является обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомление с реальными условиями творческой работы коллектива. У студентов формируется интерес к учебному творчеству и навыкам коллективной исследовательской работы, умение работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководителем. Развитие у студентов исследовательского мышления, самообразования и самостоятельности. В процессе выполнения учебных исследований, будущие специалисты учатся самостоятельно проводить эксперименты, применять свои знания при решении конкретных научных задач.

Учебно-исследовательская работа студентов выполняется каждым студентом в отведённое расписанием занятий учебное время по специальному заданию в обязательном порядке под руководством преподавателя. Студенты учатся выделять положения в изучаемом материале и кратко формулировать их, вести текстуральные и свободные конспекты, сопоставлять различающиеся положения в изучаемых источниках с постепенным увеличением их числа, реферировать учебную литературу, критически сопоставляя различные точки зрения. Учебно-исследовательская работа строится первоначально на материале учебных дисциплин, изучаемых всеми студентами данного курса согласно учебному плану.

Приведем некоторые конкретные формы организации учебно-исследовательской работы студентов: учатся писать рефераты, в реферате студент делает обзор нескольких работ, посвящённых одной из проблем данной дисциплины. Представление реферата предусмотрено учебным планом и является одним из условий получения зачёта. Спецкурсы и семинары по выбору, представляют студентам право выбора конкретной темы доклада из предлагаемых кафедрой списков в соответствии с их научными интересами. В дальнейшем студенты на протяжении семестра работают в контакте с руководителем над темой, собирают материал, пишут и оформляют свои доклады и рефераты. Высшей формой УИРС является написание и защита выпускной работы. Тема этой работы обычно связана с темой, разрабатываемой студентом первоначально в рамках курсовых работ.

Проводится большая внеаудиторная работа со студентами по изготовлению презентаций по курсовым работам, по вопросам государственного экзамена (защита ВКР). Все доклады заслушиваются в учебной аудитории, а студенты с наиболее интересными презентациями выступают на научно-практической студенческой конференции. Практика показала, что очень полезным является предварительное представление исследовательской работы сначала в группе, а затем в расширенной аудитории. Это не только тренировка, но и программирование студентов на успех – студенты должны быть уверены в предстоящей победе на конференции.

Важной особенностью обучения на всех курсах является направленность на подготовку студентов к самостоятельной деятельности, развитие и воспитание образованной, культурной, творческой личности. Эта работа является неотъемлемой частью педагогического процесса кафедры. Она наряду

с традиционными видами обучения осуществляется на аудиторных занятиях, но в большей мере предполагает участие во внеаудиторной учебно-исследовательской работе каждого студента, включая систематическое выполнение заданий по самостоятельной работе студентов.

Специфика учебно-исследовательской работы, отличающая её от традиционных видов обучения, состоит в том, что, занимаясь ею, студент выступает не в роли пассивного объекта, получателя готовой, систематизированной информации, а в роли субъекта познавательного процесса. В системе учебно-исследовательской работы студент самостоятельно, хотя и под руководством преподавателя, ведёт наблюдения за материалом, экспериментирует, осуществляет поиск в научной и методической литературе.

Учитель, владеющий профессиональными исследовательскими умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, умеющий творчески решать различные педагогические задачи, искать новые варианты решений педагогических ситуаций, сможет организовать процесс обучения на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества.

Таким образом, по уровню познавательной деятельности учебно-исследовательская работа является исследовательской, но по функциональному назначению она носит учебный характер. Учебно-исследовательской работа студента способствует более прочному, чем при восприятии готовых сведений, усвоению знаний, обеспечивает активное овладение научной информацией. Теоретические положения не заучиваются в виде словесных формул и стереотипных положений, а вырабатываются или извлекаются из специальной литературы, проверяются на практике и усваиваются в их соотнесенности с собственным опытом студента. Вторая существенная цель учебно-исследовательской работы студента - снабдить будущего учителя начальных классов элементарными исследовательскими умениями и навыками, способствующими его дальнейшему профессиональному совершенствованию [4].

От учебных исследований не следует ожидать объективно ценных научных результатов: занимаясь учебно-исследовательской работой, студент, как правило, «открывает для себя» то, что фактически уже известно науке. Лишь отдельные результаты учебно-исследовательской работы студента представляют научный интерес и которые публикуются или используются в преподавании.

Завершается учебно-исследовательской работа студента оформлением отчёта, в котором студенты излагают результаты своей учебно-исследовательской деятельности.

Именно учебно-исследовательская работа студентов способствует формированию интереса к познавательной, творческой и практической деятельности, повышает учебную мотивацию, создает условия для социального и профессионального роста, формирования логического, научного мышления, развития интереса к выбранной профессии, позволяет развить творческие и личностные качества будущих учителей начальных классов.

Список литературы

1. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. / В. И Загвязинский. – М., 1980.
2. Иванова Ж. Г. Организация исследовательской работы студентов // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. г. Москва, апрель 2012 г. / Ж. Г Иванова.- М.: Буки-Веди, 2012. - С. 224-226.
3. Кругов В.И. и др. Основы научных исследований. / В.И. Кругов - М.: Высшая школа, 1989. - 400 с.
4. Рыжов В.Н. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Курс лекций для студентов педагогических училищ и колледжей. / В.Н.Рыжов- Саратов, 2009. - 97 с.
5. Пастухова И.П., Тарасова Н.В.. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.- метод. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений. / И.П. Пастухова, Н.В. Тарасова - М.: Издательский центр "Академия", 2010.- 160 с.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мазина О.Н., Енш Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из стратегических направлений развития системы образования, представленных в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», выступает модернизация самой модели управления данной системой: «В современных условиях управление образованием это, прежде всего, управление процессом его развития...» [1]. Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в современных условиях в России и вызванная ею потребность в модернизации профессионального образования ставят новые цели и задачи, которые сегодня находятся под пристальным вниманием государства и общества. На наш взгляд это связано с тем, что меняются требования к выпускникам профессиональной образовательной организации, а значит, меняются потребности общества в целом. Удовлетворение же потребности личности, общества и государства в получении гражданами качественного профессионального образования в современных условиях невозможно без развития потенциала образовательных учреждений, достигаемого посредством освоения и расширения инновационной деятельности наряду с обеспечением их стабильного функционирования. Необходимость планомерного внедрения новшеств в деятельность профессиональной образовательной организации обуславливается также стремлением к сохранению и повышению ее конкурентоспособности, что равносильно выживанию в трудных условиях рынка. А так как современное профессиональное образование немислимо без инновационных процессов, то необходимо эффективное управление этими инновационными процессами.

В этих условиях возникает необходимость изменений механизма управления образовательными системами, характеризующегося переходом от административно-командных методов управления к демократическим формам. Это выдвигает на первый план не только проблему управления, но и проблему совершенствования способов его осуществления. Управление инновационными процессами в профессиональной образовательной организации, находящейся одновременно в режиме функционирования и развития, должно быть также инновационным, включать в себя новые организационные структуры управления и выполнять новые управленческие функции.

Таким образом цель развития профессионального образования задается идеей приоритетности интересов личности и их гармонизации с интересами общества и государства, что придает управлению профессиональным образованием социально-личностный характер. Сущность управления заключается в создании условий, оптимизирующих педагогическую, инновационную и поисковую деятельность, а так же благоприятствующих активизации, осознанию, рефлексии и проявлению субъектами образовательных процессов личностных и профессионально-значимых

функций.

Анализ научно-теоретической литературы свидетельствует, что наиболее актуальными проблемами в профессиональной образовательной организации являются [2]:

- недостаточная разработанность модели управления инновационными процессами в профессиональной образовательной организации;
- недостаточная разработанность оценочно-критериального аппарата деятельности профессиональной образовательной организации;
- недостаточная проработанность организационного механизма управления инновационными процессами;
- несовершенство в определении функций управления (содержания управления) при внедрении инновационных процессов;
- недостаточная квалификация управленческих кадров;
- недостаточность финансирования;
- недостаточное взаимодействие составляющих структур системы управления.

Таким образом, современная профессиональная образовательная организация нуждается в новой модели управления инновационными процессами.

Теоретической основой формирования новой модели управления инновационной профессиональной образовательной организацией являются учения о педагогической и психологической теории управления Н.А. Витке, М.М. Поташник, В.И. Зверевой, В.С. Лазаревой, Д.Карнеги; системная концепция нововведений Н.И. Лапина, А.И. Пригожего. Б.В. Сазонова; теория экономической динамики Йозефа Шумпетера.

Рассмотрим терминологическую характеристику интересующих нас понятий. Впервые понятие «инновация» в научный обиход пришло из экономики и социологии, и формировалось в период становления инноватики как новой формирующейся отрасли знания, которая обеспечивает изучение и применение законов целенаправленного изменения в форме нововведений. В работах Г.Тарда, И.Шумпетера и Н.Г.Кондратьева инновация трактуется как многофункциональное понятие. Так, например, Г.Тард проиллюстрировал, что индикатором общественного прогресса выступают нововведения и изобретения. Причем, по его мнению, изобретение – это принципиально новый объект интеллектуальной собственности, а нововведение – это процесс адаптации изобретения [3].

В последние десятилетия начала развиваться социальная инноватика, одной из подсистем которой является педагогическая инноватика. Рассматривая исторические аспекты инновационных процессов в образовании можно отметить, что предметом специального изучения они стали примерно с конца 1950-х годов. Первоначально исследователями решалась проблема обобщения педагогических новшеств и информирования о них общественности. Затем происходит постепенное расширение задач исследователей. Так, исследовались процессы оценки педагогических новшеств, их внедрения, педагогическая креативность учителей, опытно-

экспериментальная работа в образовательных организациях, управление процессами изменений, препятствия на пути распространения и освоения образовательных новшеств и др. Это привело к потребности в интеграции получаемых знаний и их обобщении, что и послужило началом оформления педагогической инноватики как самостоятельной научной дисциплины. Таким образом, ее становление обусловлено как логикой развития практики образования, так и логикой развития науки.

Рассматривая далее понятие «инновация», отметим, что у М.М.Поташника она представлена как процесс освоения новшества [4], а у П.Г.Щедровицкого как акт переноса некой организационной деятельности из одной области в другую [5]. В свою очередь А.Ф.Балакирев, опираясь на латинское происхождение понятия (*in* – в, *novus* – новый), рассматривает термин инновация как новшество (нововведение), а новацию в педагогическом процессе как новшество принципиально новое, впервые созданное или сделанное, появившееся или возникшее недавно, то есть новация, по мнению А.Ф.Балакирева обладает объективной новизной. В то же время инновация – это новшество субъективное, являющееся новым для данного конкретного человека или образовательного учреждения, но уже достаточно известное ранее.

Для нас важно мнение исследователя Н.И.Лапина, который трактует нововведение с позиций этимологии и полагает, что оно обозначает введение, то есть создание и использование какого-либо новшества [6]. Речь идет о таких новшествах, которые возникают в ответ на определенную общественную потребность и представляют собой практическое средство для удовлетворения этой потребности.

Несомненную ценность имеет точка зрения В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой, посвятивших в своей совместной работе большое внимание анализу соотношений между понятиями новшество, инновация и нововведение. Так, они отмечают, что новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам [7].

Отметим, что процессы создания, распространения и внедрения (освоения) новшеств образуют целостный инновационный процесс. Внедрение новшества в конкретной профессиональной образовательной организации – это только часть данного процесса. Соответственно, в общем виде инновационный процесс следует понимать как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств.

Изучая управление инновационными процессами в профессиональной образовательной организации мы опирались на особенности организации и реализации самого инновационного процесса. Так, на рисунке 1 представлена модель инновационного процесса, разработанная Т.Ю. Ломакиной [8].

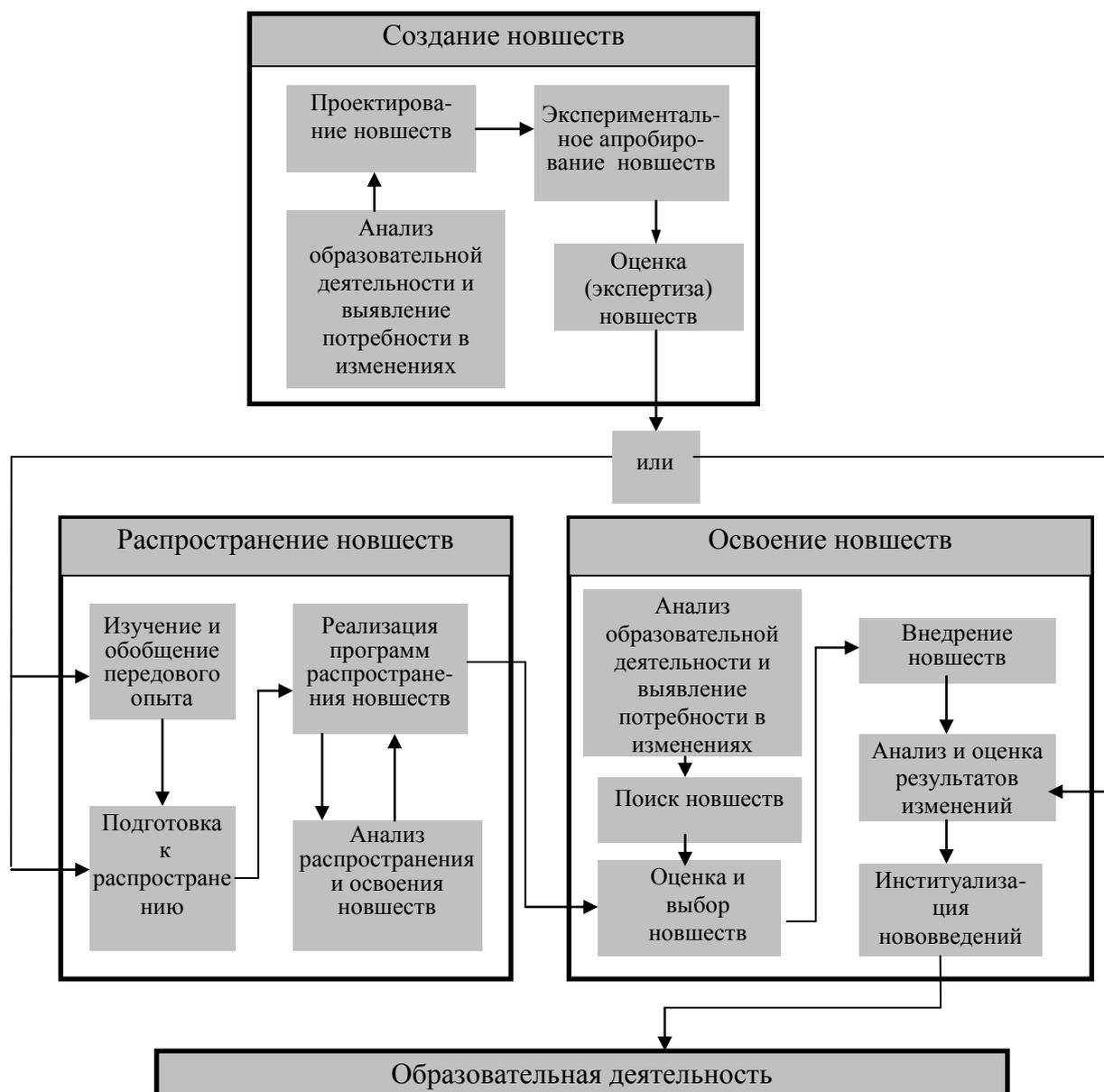


Рисунок 1 – Модель инновационного процесса (Ломакина Т.Ю.)

Инновационные процессы в профессиональном образовании можно рассматривать в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. Последний аспект для нас имеет приоритетное значение. Соответственно представим далее терминологическую характеристику понятия «управление инновационным процессом».

Так, по мнению С.В. Сидорова [9], под управлением инновационным процессом в профессиональной образовательной организации следует понимать определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, на повышение результата образования, воспитания и развития обучающихся путём введения нового в

цели, содержание и организацию осуществляемой профессиональной образовательной организацией работы.

По мнению таких ученых как Т.И.Шамова, М.М.Поташник, Н.П.Капустин, управление инновационным процессом в контексте целостного развития профессиональной образовательной организации должно осуществляться комплексно и включать базовые направления, представленные на рисунке 2.



Рисунок 2 – Направления управления инновационным процессом

Таким образом, подводя итоги отметим, что важнейшим условием успешности инноваций является наличие в профессиональной образовательной организации инновационной среды, рассматриваемой как определённой системы морально-психологических отношений, подкреплённой комплексом мер организационного, методического, психолого-педагогического характера, а так же обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс. Соответственно, чтобы успешно управлять инновационными процессами, в

сложившихся условиях необходимо осуществить переход от работы с однородными коллективами к работе с разнофункциональными коллективами; переход от диффузного, точечного типа изменений в практике к системному проектированию преобразовательных процессов относительно целостного участка практики; переход от субъект-объектного типа отношений внутри коллектива (распределение и закрепление функций целеполагания, проектирования только за администрацией, а исполнение - только за педагогами) к субъект-субъектному, предполагающему совместное целеполагание и проектирование преобразовательных действий, реализацию и рефлексию осуществленной деятельности.

Список литературы

1. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы: Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р // Высшая школа: учеб. пособие. – Электрон. текстовые данные (400Мб). – [М.]: КонсультантПлюс, 2004-2013. – Вып. 19: К весеннему семестру 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. Чертков, П.В. Создание модели управления инновационными процессами в образовательной организации / П.В. Чертков // Актуальные задачи педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 159-162.

3. Тард, Г. Мнение и толпа // Психология толп / Г. Тард. — М.: Институт психологии РАН; Издательство КСП+, 1999.

4. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др. ; под ред. М.М. Поташника. - Изд. 2-е, перераб. и доп.. - М. : Пед. о-во России, 2006. - 443 с. - ISBN 5-93134-335-0.

5. Щедровицкий, Г.П. Методология и философия оргуправленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 5. — М., 2003. — 288 с.

6. Лапин, Н.И. Социокультурные факторы российской стагнации и модернизации / Н.И. Лапин // Социологические исследования. - 2011. - № 9. - С. 3-17.

7. Слостенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.- ISBN 5893170482.

8. Ломакина, Т.Ю., Сергеева, М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: монография / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – Курск, 2011. – 284 с. - ISBN 978-5-903219-55-1.

9. Сидоров, С.В. Инновации в развитии отечественных сельских школ в XX – начале XXI века [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // Пед. наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты: электронный журнал. 2010. Вып. 1. Режим доступа: http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazine/s/pedscience/2010/2/sidorov - 22.12.2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Максимова А. А.

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

Тенденции, наметившиеся современной мировой образовательной системе, свидетельствуют о развитии её в контексте общей педагогической культуры. Приоритетной для обсуждения темой является новая система ценностей и целей образования, концепция личности, в основе которой лежат идеи культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Образованность, интеллектуальное и духовное здоровье человека, умение ориентироваться в изменяющихся условиях являются важнейшими факторами прогресса страны. Эти условия объективно порождают необходимость решения проблемы профессиональной подготовки студентов вуза в контексте личности и деятельности педагога, его самоопределения в общей и профессиональной культуре.

Педагогическая деятельность, помимо общепедагогических умений, включает способности педагога вызывать симпатию, доверие у своих воспитанников; обладать эмоциональной устойчивостью; обладать общительностью и коммуникабельностью, красноречием и т. п. Это и есть основные составляющие профессионально-коммуникативной культуры.

Профессионально-коммуникативная культура педагога – это социально значимый показатель его способностей, умений осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми – способности и умения воспринимать, понимать, усваивать, передавать содержание мыслей, чувств, стремлений в процессе решения поставленных педагогической деятельностью конкретных задач обучения и воспитания [1]. Коммуникативная культура педагога всегда показатель того, каким образом, с помощью каких наиболее отвечающих решению конкретных педагогических задач, способов взаимоотношений педагогу удастся реализовать общие социально значимые принципы обучения и воспитания. Чем шире диапазон применяемых педагогом приемов и средств общения, тем более высок уровень его культуры. Поэтому, говоря о профессионально-коммуникативной культуре, мы, прежде всего, должны видеть во всех взаимоотношениях педагога его умение достигать поставленных целей обучения и воспитания.

Идеи формирования профессионально-педагогической культуры представлены в трудах великих отечественных и зарубежных педагогов (Н. А. Бердяев, А. И. Герцен, М. В. Ломоносов, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский и др.). Процесс формирования профессионально-педагогической культуры рассматривается в работах современных исследователей: Г. В. Звездуновой, И. Ф. Исаева, В. А. Мищенко, В. А. Сластенина и др.

Анализ современных специальных исследований проблемы

формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога свидетельствует о том, что многие ее аспекты представлены фрагментарно, в частности, коммуникативный аспект.

Коммуникативная культура педагога - один из важнейших компонентов профессионально-педагогической культуры. О необходимости ее формирования говорит тот факт, что педагог постоянно включен в процесс общения с учениками, их родителями, коллегами. Эти отношения развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение.

Основными условиями профессионально-коммуникативной культуры, которые должен соблюдать педагог, являются следующие.

Первое условие: педагог должен соотносить содержание, способ, характер общения с психофизиологическими и социальными особенностями восприятия и реагирования всех вступающих с ним во взаимодействие учащихся. Он должен строить свое общение, исходя из особенностей всех своих партнеров. Надо уметь проникнуть в душевное состояние общающихся с вами людей, понять стимулы и мотивы поведения, суждений, ориентаций, суметь не только их объяснить, но и так настроить общение, чтобы добиться адекватного для реализации поставленных целей реагирования.

Следующим условием профессионально-коммуникативной культуры педагога является его умение быть творцом общения. Ведь от умения вступать, вести, продолжать, прекращать общение с разными группами учащихся зависит успешное решение педагогических задач. Необычайно сложно строить свои взаимоотношения, если педагог не умеет эффективно использовать те или иные необходимые для педагогического общения свои человеческие качества: спокойствие, уравновешенность, определенную строгость, сосредоточенность, доброжелательность и т.д. Выработанные и скоординированные в соответствии с конкретными ситуациями и особенностями общающихся с педагогом людей способ, стиль, манера общения во многом будут сами «работать» в направлении выполнения профессиональных обязанностей, ибо будут способствовать раскованности, свободе, легкости педагога, что создаст более широкие возможности маневрирования и импровизации в самых разных ситуациях обучения и воспитания.

Овладение педагогом профессионально-коммуникативной культурой следует рассматривать многофакторным процессом. Все эти факторы можно подразделить на две большие группы: личностные – то, что соотносится с самим человеком как личностью, и операциональные – все то, что характеризует сам процесс овладения профессионально-коммуникативной культурой: приемы, методы, средства.

Педагог в своей работе имеет много возможностей для постоянного совершенствования условий и способов своих взаимоотношений с воспитанниками. Овладев культурой сознательно выстраивать свои взаимоотношения и добиваться успеха в них, педагог становится подлинным субъектом общения.

В нашем исследовании профессионально-коммуникативная культура

рассматривается как часть профессионально-педагогической культуры будущего педагога. Она включает в себя мотивационно-ценностный, информационно-содержательный и технологический аспекты и рассматривается как степень овладения опытом актуализации и реализации педагогической культуры личности в процессе и результате коммуникативного обеспечения педагогической деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент профессионально-коммуникативной культуры предполагает развитие у студентов повышенного интереса к коммуникативной деятельности, стремления достичь высокого уровня профессиональной подготовки; сформированность убеждений гуманного отношения к детям, обеспечение духовного роста студентов, социализации и общего развития в процессе профессиональной подготовки к коммуникативной деятельности.

Информационно-содержательный компонент направлен на овладение будущими педагогами знаниями основных философских, психолого-педагогических концепций о роли общения в развитии личности; формирование педагогического мышления; знание особенностей содержания и осуществления коммуникативной деятельности, способов анализа педагогического общения, определения степени его эффективности, коррекции педагогического воздействия на коллектив и личность школьника; готовность к обновлению своих знаний о педагогическом общении, овладению современными концепциями и технологиями обучения и воспитания.

Технологический компонент профессионально-коммуникативной культуры будущего педагога включает в себя владение студентами комплексом обобщенных психолого-педагогических, коммуникативных умений и навыков; владение диагностикой реальных результатов уровня сформированности у детей коммуникативных умений; готовность к творческому использованию форм, методов, средств коммуникативного воздействия; наличие потребности к непрерывному пополнению знаний, умений и навыков, опыта коммуникативной деятельности [2].

Профессионально-коммуникативная культура в значительной степени определяет компетентность педагога, способного к обеспечению эффективного педагогического общения в ходе осуществления субъект-субъектного взаимодействия и развития соответствующих личностно-ориентированных взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. *Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 208 с.- ISBN 5-7695-0901-5.*
2. *Максимова, А. А. Теоретические основы формирования профессионально-коммуникативной культуры будущего учителя / А. А. Максимова // Materialy II Mezinarodni vedecko-prakticka conference «Perspektivni novinky vedy a technici – 2005». – Dil 5. Pedagogicky vedy. - Praha, Publishing House «Education and Science s.r.o.», 2005. – Stranky 9-11. – ISBN 5-98674-001-7.*

ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Манаева Н.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Динамичное социально-экономическое развитие современного общества требует от высшего инженерно-технического образования подготовки компетентных специалистов определенной профессиональной сферы. Возрождение и развитие интеллектуального потенциала поколений сегодня – одна из неотложных задач всего общества и, конечно, образования. Особую значимость приобретает ориентация высшей школы на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, и в частности инженеров. В России данная потребность обусловлена и новым курсом Российского правительства, направленным на повышение качества жизни граждан и обеспечения экономической стабильности.

Современные научные исследования показывают, что в последнее десятилетие информатика как фундаментальная наука становится ключевой составляющей системы научного познания и в значительной степени определяет пути формирования информационного общества, основанного на знаниях[1]. В исследованиях ученых педагогов (А.П. Ершов, С.А. Жданов, Э.И. Кузнецов, А.Г. Кушниренко, М.П.Лапчик, В.С.Леднев, Н.В. Макарова и др.) выявляется необходимость реализации общеобразовательного потенциала информатики, ее мировоззренческого аспекта, фундаментализации как науки, развитию общеучебных навыков операций с информацией, подготовка к профессиональной деятельности в информационном обществе.

На современном этапе уже недостаточно того, чтобы студенты видели связь со своей будущей профессией. Необходимо, чтобы во время учебы они осваивали современное программное обеспечение, предназначенное для решения инженерных задач. Мало того, специалисты должны четко осознавать динамику информационных процессов и технологий и быть готовыми к освоению новых программных продуктов. В связи с этим необходимо формировать у специалиста умения воспринимать и осмысливать новые знания, новые виды и формы деятельности, новые приемы организации и управления, развивать потребность в постоянном самосовершенствовании и развитии[2].

Состояние современного строительного рынка в России обуславливает потребность в специалистах, способных решать сложные профессиональные задачи, уметь определять оптимальные решения с высоким техническим и экономическим эффектом, знать и учитывать прогнозы развития строительных технологий. При этом, компетентный специалист должен быть уметь сочетать исследовательскую, эксплуатационную и проектную деятельность с использованием современных компьютерных технологий в своей профессиональной сфере. Сегодня, в условиях активной разработки средств автоматизации проектирования, средств визуализации и графических пакетов, а

так же другого профессионально ориентированного программного обеспечения, информационные технологии применяются во всех направлениях и на всех этапах инженерно-строительной деятельности:

1. В инженерном проектировании: графические программы формирования чертежно-строительной документации; системы автоматизированного проектирования; системы трехмерного моделирования; геоинформационные системы, сметные расчеты и системы обработки числовых данных;

2. В управлении: системы организации и управления строительным производством; компьютерные коммуникации, системы обработки текстовых и графических данных, оформление документов;

В структуре жизненного цикла технического объекта можно выделить такие информационные процессы как: изучение рынка, накопление и обработка информации, принятие решений в ходе тендеров, управление качеством, обеспечение экологической и инженерной безопасности. Значительный объем информационных процессов занимают средства компьютерной коммуникации и связи[3].

Многообразие и динамичное изменение моделей компьютерной техники и современного программного обеспечения требуют формирования особого рода мобильности – *информационной мобильности* студентов университета. Под информационной мобильностью, мы понимаем, интегративное качество личности, проявляющееся в готовности студентов к восприятию и активному использованию информации, быстрой адаптации к новым программным и информационным средам на основе имеющегося опыта. Информационная мобильность выпускников при переходе от учебной к профессиональной деятельности – это процесс вхождения в профессию, выработка новых форм поведения, направленных на достижение целей и личную самореализацию. Таким образом, при наличии определенного уровня информационной мобильности будущий инженер будет компетентен в области информационных технологий, а значит и в профессиональной деятельности.

Информатика как учебная дисциплина в профессиональном образовании определяется как комплекс науки и практической деятельности. К задачам теоретической информатики относят создание и синтез знания о содержании и закономерностях информационного процесса в обществе, формирование гипотез и научных законов, разработку понятий этой дисциплины. Практическая направленность информатики на решение различных классов задач принимает все более возрастающую роль[4].

Однако вопросы организации профессиональной подготовки студентов в процессе изучения дисциплины «Информатика» требуют дополнительного исследования. Это обусловлено тем, что наряду с происходящими процессами стандартизации профессионального образования, усиления роли средств информационных технологий в профессиональном становлении специалиста, недостаточно разработаны вопросы проектирования профессиональной подготовки студентов в процессе изучения дисциплины «Информатика» на инженерных специальностях.

Курс информатики на строительном факультете изучается студентами в течение 2-х семестров и осуществляется в два этапа. Первый этап включает в себя изучение базовых основ курса «Информатика» и ставит целью дать студентам основные знания о компьютере, а так же овладеть такими основными понятиями как: понятие информации, общая характеристика процессов сбора, передачи обработки и накопления информации; технические и программные средства реализации информационных процессов. Особое внимание на этом этапе уделяется работе с офисными программами (MS Word, MS Excel, MS Access), сетевыми технологиями (Интернет). Очень важно на этом этапе сформировать положительную мотивацию студентов к овладению этого курса, из-за его исключительной важности в дальнейшем обучении. Изучаемые темы позволяют систематизировать школьные знания по информатике, восполнить пробелы, вывести базовые знания на новый уровень. А профессиональная направленность компетентностно-ориентированных заданий, реализуемых на занятиях информатики, способствует формированию у студентов положительной мотивации к процессу освоения информационных технологий, позволяет осознать их значимость в будущей профессиональной деятельности и необходимость совершенствования знаний

На втором этапе студенты осваивают алгоритмизацию и программирование, изучают языки программирования высокого уровня и технологии программирования; первоначальные навыки программирования, которые реализуются в пакете MathCAD. На данном этапе студенты уже в достаточной мере владеют математическим аппаратом, достаточным для изучения математического пакета, а так же знакомы с профессиональными задачами, которые в большинстве своем сводятся к некоторой математической модели. Поэтому изучение математического пакета становится весьма актуальным для студентов технических специальностей. А полученные в ходе изучения практические навыки позволяют студенту выполнить курсовое и дипломное проектирование, повысить интерес и эффективность их усвоения математических дисциплин.

На каждом из рассмотренных этапов, начиная с первого курса, в учебном процессе используются современные программные продукты, информационные системы и технологии такие как: электронные учебники, мультимедийные лекции, программы контроля знаний и системы дистанционного обучения, а так же различные образовательные и профессионально-ориентированные сайты и порталы. Такой подход позволяет студентам начиная с первого курса осознать значимость информационных технологий, как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности, а так же формирует умения воспринимать и осмысливать новые знания, новые виды и формы деятельности, новые приемы самоорганизации и развития, а следовательно формируем информационную мобильность студентов университета.

Рассмотрим некоторые из программных продуктов, используемых при изучении дисциплины «Информатика» студентами строительных специальностей. Для проведения лабораторных занятий со студентами 1-го курса инженерно-строительных профилей подготовки бакалавров

архитектурно-строительного факультета в 2012 было разработано электронное гиперссылочное учебное пособие «Компьютерный практикум по информатике». Пособие содержит теоретическую и практическую части, ориентированные на реализацию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по информатике.

«Компьютерный практикум по информатике» характеризуется высоким качеством оформления и простотой использования. Структура и навигация учебного пособия построена таким образом, что студенты без труда отыщут необходимую им информацию, интерфейс прост, эргономичен, понятен. Дизайн-эргономические, содержательные, программно-технологические требования выполнены в соответствии с положением «Об университетском фонде электронных ресурсов». ЭГУП включает в себя меню-навигатор, теоретическую и практическую части, тестовые задания для самоконтроля, интерактивный кроссворд, список литературы, сведения об авторах. Теоретическая и практическая части разбиты по темам лабораторных работ. Особо необходимо отметить, содержание практических заданий для лабораторных и самостоятельных работ ориентированы на будущую профессиональную деятельность, что способствует усилению междисциплинарных связей и повышению мотивации у студентов к выполнению практических заданий[5].

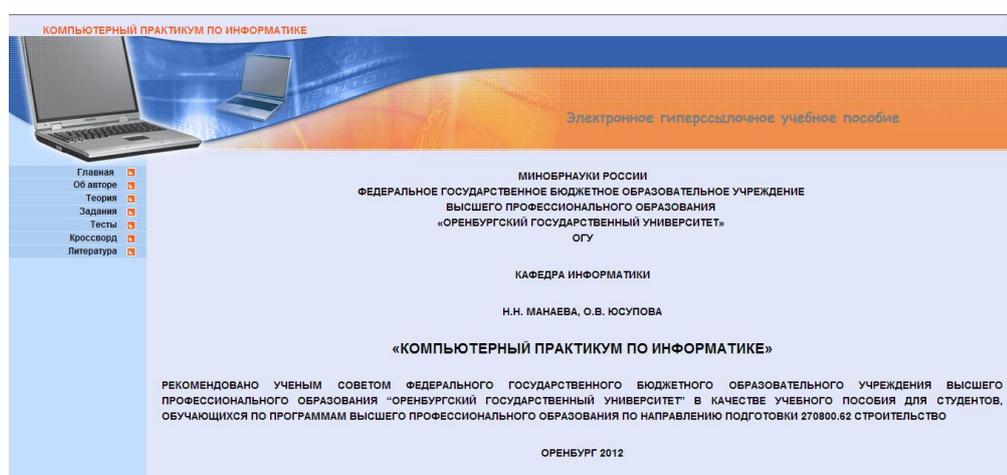


Рисунок 1 – Главная страница ЭГУП «Компьютерный практикум по информатике»

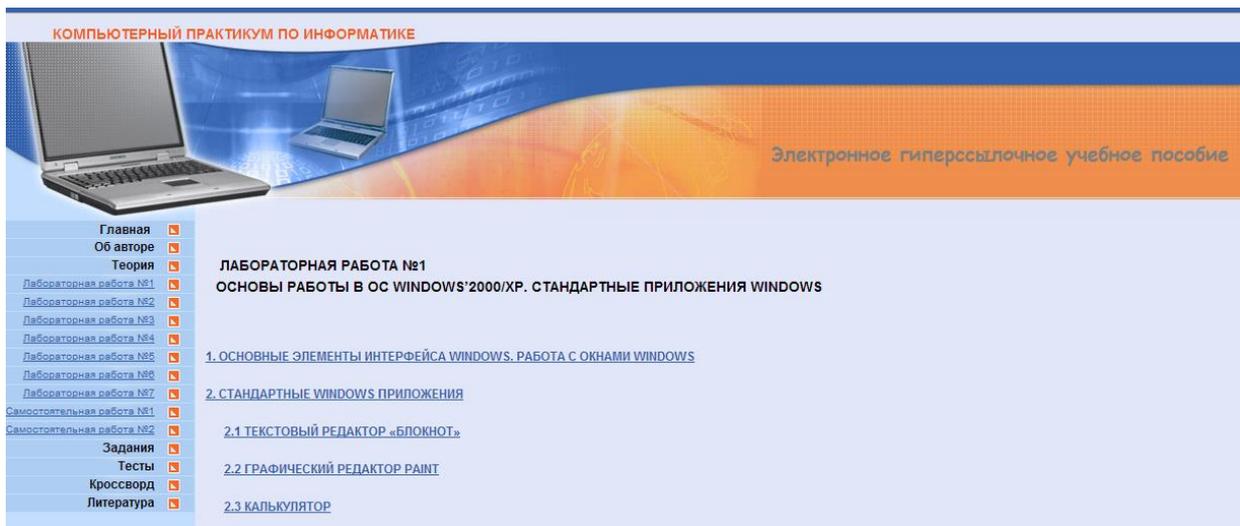


Рисунок 2 – Теоретическая часть ЭГУП

5.

Здания и помещения	Градусо-сутки относительного периода, °С·сут	Приведенное сопротивление теплопередаче ограждающих конструкций				
		Стен	Перекрытий над проездами	Перекрытий чердачных	Окон и балконных дверей	фонарей
Жилые	4796	3,08	4,6	4,06	0,42	0,32
Общественные		2,64	3,52	2,98	0,4	0,3
Производственные		1,96	2,7	1,96	0,25	0,23
Итого, сумма						
Максимальное значение						

Рисунок 3 – Пример работы с профессионально-ориентированной информацией

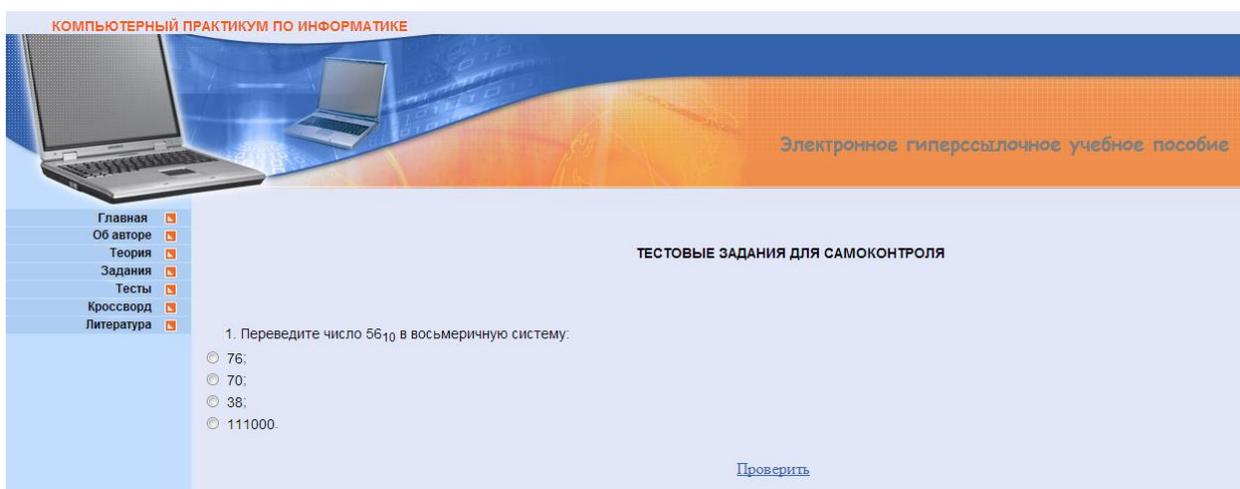


Рисунок 4 – Тестовые задания

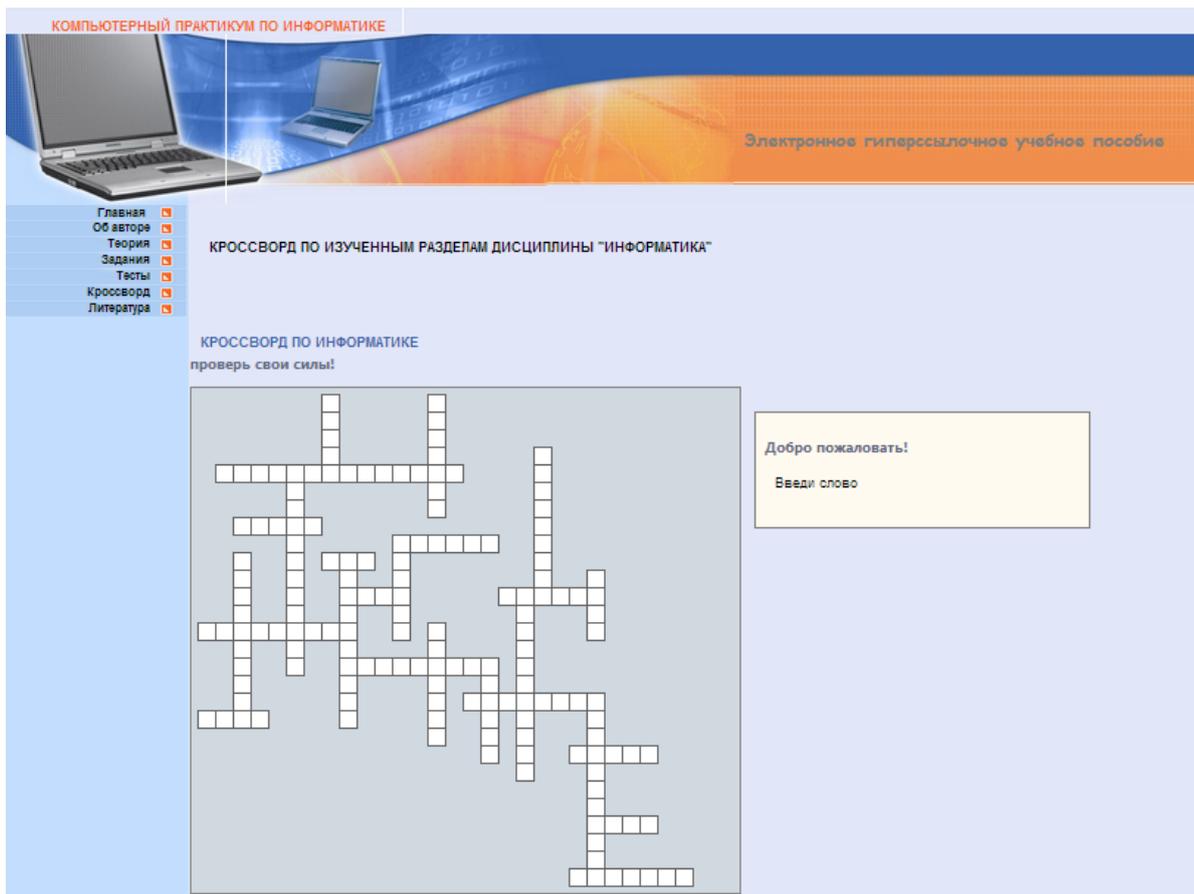


Рисунок 5 – Интерактивный кроссворд

В 2014 году вышла новая версия электронного гиперссылочного учебного пособия «Оформление документов средствами MS Office 2010», ориентированная на новую версию Microsoft Office. В пособии была полностью обновлена теоретическая часть, скорректирована практическая и контролирующая части; обновлен дизайн и навигация[6].

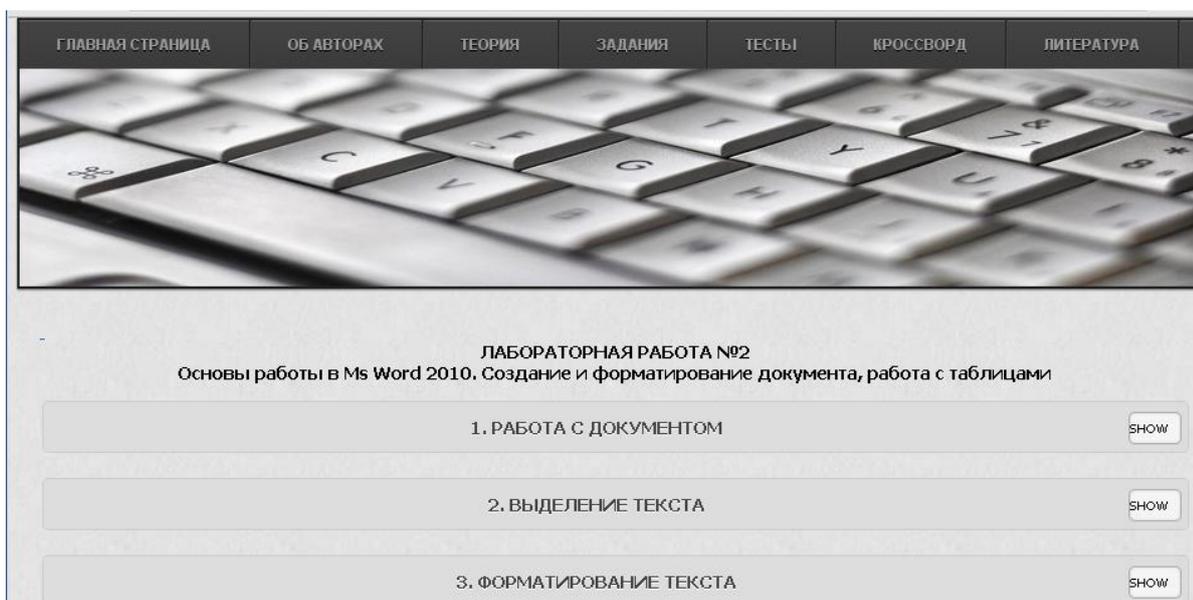


Рисунок 6 – Теоретическая часть ЭГУП «Оформление документов средствами MS Office 2010»,

Электронный учебник - это не только комплексная, но и целостная дидактическая, методическая и интерактивная программная система, которая позволяет изложить сложные моменты учебного материала с использованием богатого арсенала различных форм представления информации. При этом повышается доступность обучения за счет более понятного, яркого и наглядного представления материала. Процесс обучения проходит более успешно, так как электронный учебник дает возможность работать в наиболее приемлемом для студента темпе, развивает навыки самостоятельной работы студентов с учебным материалом, а так же способствует развитию навыков работы с электронной средой, которая современным студентам является уже более привычной, чем бумажные носители.

Другую возможность работы с электронной средой предоставляет студентам система электронного обучения Moodle, используемая на занятиях информатики. Система реализует философию «педагогике социального конструкционизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, так же подходит для организации дистанционных курсов и для поддержки очного обучения. Система Moodle может быть использована как в совместной работе (форумы, чаты, вики, глоссарий и др.), так и для организации самостоятельной работы студентов, которой согласно учебному плану направлений подготовки «Строительство» отводится около 50% учебной нагрузки студентов.

The screenshot displays the Moodle interface for a course titled "Информатика 1 курс". At the top right, it indicates the user is logged in as "Манаева Наталья Николаевна". The breadcrumb trail shows the path: "В начало" > "Мои курсы" > "Факультет информационных технологий" > "Кафедра информатики" > "Инф_1к". A "Режим редактирования" button is visible in the top right. The left sidebar contains a "Настройки" (Settings) menu with various options like "Управление курсом", "Режим редактирования", "Редактировать настройки", "Пользователи", "Фильтры", "Оценки", "Показатели", "Резервное копирование", "Восстановить", "Импорт", "Очистка", "Банк вопросов", and "Хранилища". The main content area is divided into several sections: "Новостной форум" (News forum) with a post titled "Основной методический материал курса" (Main methodological material of the course) containing links to Moodle basics, an electronic textbook, and a map; "Информация, информационные процессы" (Information, information processes) with assignments like "Лабораторная работа №1" and "Самостоятельная работа №1"; and "Работа с текстовыми документами в MS Word 2010" (Working with text documents in MS Word 2010) with assignments like "Лабораторная работа №2" and "Самостоятельная работа №2". On the right, there are two sidebars: "Последние новости" (Latest news) showing recent posts and "Последние действия" (Latest actions) showing user activity.

Рисунок 8 – Электронный курс информатики для студентов 1-го курса

Таким образом, комплект учебно-методических средств, созданный с использованием программных продуктов и электронных сред с учетом профессионального образования, при изучении информатики позволяет активизировать самостоятельную работу студентов, обеспечить заинтересованное отношение к учебе; проектировать содержание обучения с

учетом профессиональной направленности и межпредметных связей. Большая часть студентов (85%) к концу второго курса уже активно использует Internet-ресурсы для подготовки к занятиям, студенты самостоятельно изучают программные продукты, в том числе и профессионально-ориентированные, например, среду для графического проектирования AutoCAD. Студенты активно участвуют в студенческих конференциях, активно взаимодействуют с внешним информационным пространством. Ведь успешный и востребованный в своей профессиональной области специалист должен уметь приспосабливаться к новым условиям труда, быть готовым к освоению новых профессионально значимых информационных технологий, уметь воспринимать, отбирать, эффективно обрабатывать, хранить и воспроизводить информацию, а значит быть информационно мобильным.

Список литературы

1. Колин, К.К. *Фундаментальные исследования в области информатики: общий анализ, тенденции и перспективы развития/ К.К. Колин // Научно-техническая информация. серия 1: организация и методика информационной работы . - 2007. – № 7. – С. 5 -12.*

2. Авраменко, В.Г. *Личностный адаптационный потенциал как фактор успешной адаптации выпускника вуза к профессиональной среде/ В.Г. Авраменко // Вестник Московской Государственной Академии Делового Администрирования. - 2011. – № 3. – С. 157 -164.*

3. *ФГОС ВПО 3-го поколения по направлению 270800 «Строительство» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edu.ru/dbmon/mo/Data/d_1/prm54-1.pdf*

4. Обухова, М.Ю *Учебно-методический комплекс по информатике: опыт разработки и использования / М.Ю. Обухова, И.Н. Голицына // Образовательные технологии и общество . - 2001. – № 3. – С. 205 -209.*

5. Манаева, Н.Н. *Компьютерный практикум по информатике [Электронный ресурс] : электронное гиперссылочное учебное пособие / Н. Н. Манаева, О. В. Юсупова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т", Каф. информатики. - Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3.84 Mb). - Оренбург : ОГУ, 2012.*

6. Манаева, Н.Н. *Оформление документов средствами MS Office 2010. Лабораторный практикум [Электронный ресурс]: учебное пособие. / Н. Н. Манаева, О. В. Юсупова; Оренбург. гос. ун-т. - Электрон. дан. – Оренбург : ОГУ, 2014.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

Минибаева Э.Р.

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

Современные технологии обучения представляют собой системный подход проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения. Системный подход определяет технологию обучения как педагогическую категорию, ориентированную на совершенствование практики, которая является решающим свидетельством в пользу ее эффективности.

В разработку определения термина «педагогическая технология» большой вклад внесли ученые С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, Л. Г. Семушина, В. А. Сластенин, Д. В. Чернилевский и др. [1, 2, 3].

Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения [3].

Теоретический анализ проблемы использования педагогических технологий в вузовском обучении позволил определить стратегию профессиональной подготовки студентов факультета дошкольной педагогики и психологии. Важнейшую роль в данном процессе играет изучение курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста».

Стратегической целью данного курса является формирование готовности студентов к математическому развитию детей, как сложного интегративного образования в единстве его компонентов (содержательного, деятельностного и мотивационного). Реализация этой цели была достигнута через приобретение студентами знаний по проблемам математического развития детей дошкольного возраста; ознакомление с современными подходами к анализу проблем и разработке методических основ математического развития дошкольников; усвоение необходимого объема психолого-педагогических и специальных знаний; формирование профессионально-педагогических умений и навыков.

В качестве главных ориентиров определения содержания курса и технологии его реализации нами были положены следующие идеи формирования готовности студентов к работе по математическому развитию дошкольников: понимание самооценности и уникальности ребенка, учет его индивидуальных особенностей с ориентацией на «зону ближайшего развития»; осознание значимости математического развития для полноценного становления личности ребенка; признание роли специального обучения

математике; осознание необходимости и важности изучения научных представлений о механизмах и особенностях математического развития, о принципах и методике развития математических представлений у дошкольников и овладения профессиональными умениями в процессе осуществления данного процесса.

Освоение содержания знаний осуществлялось посредством ознакомления студентов со своеобразием, особенностями математического развития детей дошкольного возраста; раскрытия роли математического развития в становлении личности ребенка, приобщении к современному миру, его ценностям; определения цели и задач математического развития, их конкретизации и последовательного решения на разных возрастных этапах; выявления педагогических условий математического развития дошкольников в детском саду; раскрытия альтернативных подходов к методике математического развития детей.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была установлена следующая последовательность форм организации учебного процесса высшей школы: лекции, семинары, лабораторные, практические занятия, педагогическая практика, научно-практические конференции, научно-исследовательская работа студентов (написание и защита курсовых, выпускных квалификационных работ).

На основе государственного стандарта, учебного плана нами была разработана рабочая программа курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста». Лекции, семинары и лабораторные занятия явились информационно-методической базой для выполнения исследовательской работы и прохождения педагогической практики.

Разработанная и апробированная методика проведения лекций способствовала:

рассмотрению становления, современного состояния и перспектив развития методики;

уточнению смысла математических понятий, используемых на занятиях с дошкольниками по данному разделу и о которых у детей формируются соответствующие представления;

раскрытию психологических особенностей усвоения детьми этих понятий, возможных трудностей, которые могут возникнуть у детей при формировании данных понятий;

изложению методики работы с детьми по разделам «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени».

Развитию профессиональных умений студентов способствует использование наряду с традиционными лекциями лекций проблемного характера, лекций с запланированной ошибкой, лекций с текущим контролем, лекций пресс-конференций.

Семинарские занятия рассматривались нами как форма углубленного изучения дисциплины, овладения профессиональными умениями в области

руководства математическим развитием детей. Главная цель семинарских занятий заключалась в обеспечении студентов возможностью овладеть навыками и умениями осуществления математического развития дошкольников.

Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности имели семинары, проводимые в форме дискуссий. Эта форма предусматривала диалогическое общение участников, в процессе которого, через совместное участие, обсуждались и решались теоретические и практические проблемы курса. Каждый из участников дискуссии стремился точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию.

В качестве составной части семинара-дискуссии нами использовались элементы «мозгового штурма», «деловой игры». В первом случае участники семинара старались выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделялись главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждались и развивались. Во втором случае семинар получал ролевую «инструментовку»: студентам на выбор предлагались роли, в зависимости от того, какой материал обсуждался.

С целью активизации интереса студентов к предстоящей профессиональной деятельности нами использовались семинары, проведенные совместно с работниками дошкольных образовательных учреждений. На один из семинаров был приглашен специалист, который выступил с рассказом о разнообразных вариантах организации занятий по математике с детьми дошкольного возраста. Рассказ иллюстрировался показом научно-методической литературы, конспектами и разработками мероприятий.

Следующее занятие было проведено в детском саду, где студенты смогли непосредственно пронаблюдать практическую деятельность того же педагога. Вниманию студентов были предложены фрагменты занятий по математическому развитию детей, записанные на видеокамеру. Просмотр видеоматериала сопровождался комментариями специалиста. После просмотра материала студенты посетили занятие по математике в подготовительной к школе группе детского сада. По их мнению, такая форма работы оказалась для них чрезвычайно полезной.

Нами были определены темы лабораторных занятий, на которых формировались умения и навыки, составляющие готовность будущих воспитателей к математическому развитию дошкольников, что определило содержание деятельности студентов, которая заключалась в следующем:

составление конспектов занятий, игр, развлечений и т.д. для детей конкретной возрастной группы и их последующий анализ;

определение уровня математического развития отдельных дошкольников по изучаемому разделу, используя заранее подобранный диагностический материал, и составление рекомендаций по дальнейшей работе с детьми конкретной возрастной группы;

разрешение педагогических ситуаций с целью приобретения опыта осуществления математического развития детей дошкольного возраста;

овладение образцами разного типа педагогического взаимодействия с детьми, способами организации познавательной математической деятельности в процессе использования разнообразных форм деловых и ролевых игр, проблемных ситуаций;

выполнение различных тестовых заданий, предназначенных для выявления степени усвоения студентами теоретических знаний.

Чтобы добиться осознания конкретных приемов математического развития и овладения студентами умением определять рациональный путь педагогического воздействия, часть лабораторных работ была организована на базе дошкольных учреждений. На этих занятиях студенты определяли уровни математического развития детей и обобщали данные своих наблюдений, опираясь на сформированные в процессе лекционных и семинарских занятий представления об особенностях математического развития детей. Подготовленные методические материалы обсуждались на заключительном занятии этого цикла в форме деловой игры «Заседание Совета научно-исследовательской лаборатории математического развития детей».

В ходе экспериментальной работы со студентами широко использовались учебно-педагогические задачи (УПЗ), обеспечивающие формирование готовности студентов к математическому развитию детей.

В процессе решения УПЗ происходит совершенствование профессиональной подготовки студентов в области математического развития детей дошкольного возраста, обеспечивается, во-первых, формирование у студентов правильного и полного представления о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности), во-вторых, овладение способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности, что обеспечивает безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций).

Наиболее интересной для студентов оказалась коллективная форма обсуждения педагогических ситуаций. С этой целью группа студентов делилась на подгруппы, внутри которой проводился анализ педагогической ситуации. Студенты выдвигали свое решение, а затем шел коллективный анализ ситуации – дискуссия между подгруппами, на основе которой студенты приходили к более рациональному решению, формулировали педагогические выводы.

Преодолеть разрыв между абстрактным характером знаний и реальным предметом профессиональной деятельности позволяли деловые игры. Нами были разработаны такие деловые игры как «Пресс-конференция с учеными», «Аукцион идей в процессе проведения занятия по математическому развитию дошкольников», «Семинар-практикум с воспитателями детского сада по вопросам математического развития дошкольников», которые по своему содержанию представляли собой имитацию реальной практической деятельности по математическому развитию детей дошкольного возраста. Разыгрывая роли, студенты должны были отстоять точку зрения ученых на проблемы математического развития детей, показать методические приемы обучения детей.

Лабораторные занятия по теории и технологиям математического развития дошкольников позволили продолжить развитие знаний и умений студентов в области математического развития детей, разнообразить, по сравнению с лекционным курсом, методы формирования готовности будущих воспитателей к математическому развитию дошкольников.

Важную роль в системе подготовки студентов к математическому развитию детей сыграла педагогическая практика студентов в детском саду.

При организации педагогической практики решались следующие задачи:

способствовать формированию у студентов целостного представления о системе математического развития детей в условиях дошкольного образовательного учреждения;

содействовать обретению определенных практических навыков работы с детьми и закреплению знаний и умений, полученных студентами в ходе изучения курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста»;

развивать интерес и потребность студентов к работе с детьми дошкольного возраста по математическому развитию.

В процессе прохождения педагогической практики студенты выполняли следующие задания: изучение условий, созданных в детском саду для математического развития детей; выполнение практических заданий по установлению дружеских взаимоотношений с детьми группы в процессе общения и совместной деятельности; подбор дидактического материала, необходимого для занятий по математике; проведение диагностического обследования детей дошкольного возраста по разным разделам математического развития; разработка конспектов занятий и проведение их; выбор наиболее эффективных методов воздействия на отдельного ребёнка или на подгруппу детей; проведение различных форм учебно-познавательной деятельности.

Занятия с детьми проходили на высоком организационном и содержательном уровне, так как перед выходом на практику студенты получили целенаправленную подготовку по организации работы в процессе математического развития детей в процессе лекционных, семинарских и лабораторных занятий, где отрабатывались навыки поэтапного планирования и реализации деятельности по математическому развитию дошкольников.

Педагогическая практика явилась важным звеном экспериментального обучения, актуализировавшим знания и умения студентов в области математического развития детей дошкольного возраста. Процесс взаимодействия с детьми позволил будущим воспитателям осмыслить значимость и необходимость работы по математическому развитию детей, вооружил новыми знаниями и умениями, дал толчок к дальнейшему самосовершенствованию.

Составным компонентом разработанной нами технологии была научно-исследовательская работа студентов (выполнение творческих работ; написание и обсуждение докладов, рефератов; выполнение исследовательских заданий на педагогической практике; написание и защита курсовых, выпускных

квалифицированных работ) в области математического развития дошкольников, которая является неотъемлемой частью их учебно-познавательной деятельности. Научная работа способствовала развитию у студентов теоретического мышления, творческих способностей, умений применять математические и методические знания в реальной практике.

Выполнение курсовых работ и ВКР имеет важное значение для формирования научного мировоззрения, профессионально-педагогической направленности, для приобретения навыков самообразования и исследовательских умений: умений наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обогащать педагогический опыт, выдвигать актуальную проблему исследования, формулировать гипотезу, проводить эксперимент, обобщать и делать выводы по проблеме исследования.

Таким образом, технология, апробированная в ходе изучения дисциплины «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста» способствует эффективной подготовке студентов к математическому развитию детей и имеет ряд преимуществ: во-первых, изучение методики формирования математических представлений становится осознанным, так как те или иные методические положения вытекают из понимания логики формирования математических понятий, особенностей восприятия их детьми; во-вторых, студенты учатся строить свою деятельность, соотнося ее не только с требованиями методики, но и с реальной ситуацией развития ребенка на основе диагностики; у них формируются профессиональные умения и навыки организации различными формами обучения детей; в-третьих, технология обучения из информационной превращается в форму диалогического взаимодействия преподавателя со студентами, что является необходимой предпосылкой подготовки студентов к осуществлению математического развития детей.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя.– М.: МОДЭК, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0
2. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: Академия, 2013. – 496 с. – ISBN 978-5-4468-0176-3
3. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. – ISBN 5-238-00350-1.

ИНФАНТИЛИЗМ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ПРЕДИКТ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Палаева Р.И., Епанчинцева Г.А.
ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

На сегодняшний день феномен инфантилизма стал тенденцией подрастающего поколения, в целом, отличительной особенностью современной молодежи. Суть феномена психологи объясняют через избегание выбора в ситуации неопределенности и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности за совершенные поступки (А.Г. Асмолов).

Инфантилизм в юношеском возрасте процветает благодаря некоторым особенностям времени: объективному процессу расширения временных рамок детства, распространившейся без меры родительской гиперопеке, тенденции к облегченному воспитанию. Это феноменальное поле есть совокупность внешних признаков и причин, вызывающих к жизни инфантильное самосознание. Современная молодежь не хочет брать на себя ответственность, тем самым усугубляя свое положение в обществе. Проблемы, с которыми сталкивается молодежь, связаны с положением молодежи в социальной структуре общества, характеризуемые, прежде всего переходностью и нестабильностью. Сегодня многие ученые обращают внимание на увеличение количества молодых людей, не приспособившихся к новым жизненным условиям.

Проблемой инфантилизма занимались представители отечественной и зарубежной науки. Термин «инфантилизм» был введен Э.Ласегом в 1864 г. Он обозначает относительно равномерную задержку темпа психического и физического развития человека. Подробное описание клинический, картины инфантилизма принадлежит П.Лоррену. Г.Антон выделил общий инфантилизм (задержка общего развития) и частичный инфантилизм (относительно изолированное нарушение соматического полового или психического развития). Вопросы этиологии, клиники и лечения инфантилизма разрабатывали М. Я. Брейгман, А. А. Кисель, Д. М. Российский, Н. А. Шерешевский и другие. [1]

В развитии представлений о психическом инфантилизме условно можно выделить ряд этапов. Начальный этап заключался в изучении этиологической принадлежности психического инфантилизма, и эта тенденция продлилась до первых десятилетий XX столетия. Зарубежные психиатры начала 20 века связывали синдром психического инфантилизма с психофизическим недоразвитием, с патологией эндокринных желез, с любой патологией, сопровождающейся умственным дефектом.

Второй этап заключался в исследовании психического инфантилизма во взаимосвязи с психопатиями. Авторы сходились во мнении, что психический

инфантилизм является основой психопатий.

Третий этап в изучении проблемы психического инфантилизма был связан с рассмотрением психического инфантилизма в рамках психической нормы. Некоторые авторы отмечали формы инфантилизированного поведения у избалованных, изнеженных детей.[2]

Итак, инфантилизм не имеет точного определения и используется в противоречивом контексте обозначаемой области. Наиболее распространенное понятие психического инфантилизма следующее: инфантилизм — незрелость личности с преимущественным отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранением детских качеств личности. Инфантилизм представляет собой комплекс характеристик личности, выражающихся в незрелости эмоционально-волевой сферы, задержке нравственного и социального созревания, отсутствии трудовой мотивации, низкой потребности в достижениях, несамостоятельности решений и действий, зависимости от других, хаотичности поведения, позиции иждивенчества, гедонизме, а также слабо развитой способности рефлексии при явно доминирующей потребности в удовольствии и развлечении. [4]

Потребность общества в образованных, социально зрелых людях всегда была достаточно высока. В современных условиях обществу требуется личность с высокой степенью внутренней устойчивости, способностью к развитию, творчеству, самообразованию, самосовершенствованию. К сожалению, современные молодые люди все чаще демонстрируют такие качества, как отсутствие навыков трудовой жизни и построения взаимоотношений в коллективе, излишнюю эмоциональность, отсутствие стремления к саморазвитию. Социальная зрелость, как следует из анализа современной психолого - педагогической литературы, не являясь раз и навсегда приобретенным, застывшим конструктом, растет и накапливается в человеке в процессе взросления, а начинает формироваться именно в молодом возрасте.

Для социально зрелой личности актуальны, прежде всего, экзистенциальные потребности человека, т. е. потребности его личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий и поступков, позиции, самореализации в творчестве. Для инфантильной личности характерна недостаточная осознанность значимости удовлетворения этих потребностей для личностного благополучия, что лишает их личностного смысла для человека и, соответственно, препятствует выбору мотива, цели, поступка, нацеленного на удовлетворение экзистенциальных потребностей, обуславливающих самореализацию, самоактуализацию личности. [4, 5]

Юношеский возраст выделяется многими авторами в связи со становлением и развитием наиболее важных личностных образований, таких, как Я-концепция и идентичность, отношение к миру, обобщенный образ действительности и т.д. В этом возрастном периоде изменяется вся структура жизнедеятельности человека и его положение в системе общественных отношений. От того, каков в этом возрасте сформируется уровень рефлексии, будет происходить осознание жизненного опыта и произвольного поведения,

определяется тенденция развития личности.

К. Манхейм подчеркивал: «Основная проблема в юношеском возрасте - это обнаружение собственного «Я», и это сделать можно посредством рефлексии». Юноше становится необходимо определиться в отношении к миру, в целом, и к социуму, в частности, сориентироваться на цели и средства их достижения в будущем. Молодые люди должны понять, кто они, к чему стремятся, и как можно эти стремления осуществить.

И.С. Кон, в свою очередь, отмечал, что важнейшим новообразованием юношеского возраста является развитие самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе. [6]

В заключение отметим, что инфантилизм — одна из важнейших личностных предиктов, влияющих на темп взросления личности и способности принимать на себя ответственность в решении важных социальных, политических, экономических вопросов. Ряд психологических исследований отмечают, что растет уровень инфантильности и социальной пассивности среди молодежи. С этих позиций крайне важным является формирование социальной зрелости в юношеском возрасте, механизмом которого выступает рефлексия. Ведь именно в этом возрасте развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни – возможно, их изменение и дальнейшее развитие. В условиях развития современного российского общества системы семейного воспитания и государственного образования должны ориентироваться на предоставление подрастающему поколению максимальной возможности для жизненного самоопределения, означающей раскрытие перед ними мира человеческих взаимоотношений во всей их сложности и противоречивости, выделение тех моделей взаимодействия между людьми, которые ведут к социальному успеху и личностному развитию.

Список литературы

- 1. Акулова, В.Л. О психическом инфантилизме / В.Л. Акулова // Военно-медицинский журнал. -1966. - № 9.*
- 2. Буянов, М.И. Психический инфантилизм (краткая история и современное состояние проблемы) / М.И. Буянов // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. -1971.- Вып. 10.*
- 3. Давыдов, Ю.Н. Социология контркультуры. Инфантилизм как тип мировосприятия и социальная болезнь: учебник. - Москва: Наука, 1980.*
- 4. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Развивающая психологическая диагностика саморазвития и самоорганизации личности / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская. – Изд-во: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. Saarbrücken. - Germany, -2012.*
- 5. Епанчинцева Г.А. Развивающая психологическая диагностика в образовании. / Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Томский государственный университет.- Томск, -2010.*

6. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: учебник. – Москва, -1976.

ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сизганова Е.Ю.

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

Реформы образовательной сферы в последние годы привели к изменению вектора развития образования в связи с актуализацией системно-деятельностного подхода, направленностью на формирование умения человека учиться самому. Это в свою очередь определило тенденции метапредметности в содержании образования, нацеленность изучения всех учебных предметов на формирование универсальных учебных действий как действий, позволяющих школьнику ориентироваться в огромном потоке зачастую противоречивой и не всегда полезной информации, суметь найти свое место в постоянно развивающемся мире.

Особенностью современной школы является интеграция знаний о развитии окружающего мира и общества. Знания, приобретенные детьми на различных учебных предметах, должны пронизываться множеством взаимосвязей и складываться в целостную картину, позволяя человеку формироваться целостно и в гармонии с окружающим миром. Между тем скорость изменения информации, необходимой для адаптации и ориентации личности в окружающей действительности, сегодня так высока, что необычайно остро стоит вопрос о формировании оптимальных комплексов знаний и способов деятельности, призванных обеспечить универсальность образования.

Сегодня следует отметить актуальность идеи образования устойчивого развития, педагогическая особенность которого выражается в «интегрированном, естественнонаучно – гуманитарно - технологическом характере» [1,15]. Обозначая проблему противоположности предметной структуры содержания, традиционно дифференцированной по предметным областям и учебным предметам, Дзятковская Е.Н. дает характеристику общекультурных идей устойчивого развития, реализация которых в школе требует взаимодействия учебных предметов, рассматривая при этом разные виды взаимодействия: меж-, мета- и транспредметные.

Для более четкого понимания сути интегративного подхода обратимся сначала к трактовке понятия «интеграция» в словарях и справочниках.

В «Философском энциклопедическом словаре» интеграция рассматривается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое разнородных частей и элементов [2]. Подчеркивается, что процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы - в этом случае они ведут к повышению уровня её целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов. Интеграция может рассматриваться как интегрированность, то есть некоторый результат процесса интеграции, состояние упорядоченного функционирования

частей целого.

Схожую трактовку мы видим в «Новом словаре иностранных слов». Здесь понятие интеграции (от лат. *integer* – полный, цельный, ненарушенный) рассматривается как процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства [3].

«Современная энциклопедия» предлагает следующее определение: «интеграция (латинское *integratio* - восстановление, восполнение, от *integer* - цельный), понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [4].

Рассматривая основы интегративного подхода в образовании можно предположить, что возникновение вопроса об осуществлении интеграции в педагогическом процессе связано с делением философии как базовой науки на отдельные научные направления, что повлекло за собой искусственную дифференциацию и дальнейшее нарушение естественных связей между предметами и явлениями реального мира в преподавании учебных предметов.

Основы интегративного подхода в образовании заложены такими известными педагогами как Я.А.Коменский, И.Ф.Гербарт, К.Д.Ушинский. Они видели интеграцию в образовании как необходимость, проявившуюся в желании отразить взаимосвязи реального мира в учебном процессе, соединить изучаемые предметы и явления в единую неразрывную цепь, что, в свою очередь, должно было обеспечить гармоничное развитие личности [5].

Теоретические предпосылки необходимости объединения различных источников знания содержались в философских воззрениях Я. А. Коменского: идею объединения знаний с опорой на принцип природосообразности он подтверждал, ссылаясь на источники собственного мировоззрения.

И. Ф. Гербарт обосновывал необходимость объединения источников предметных знаний на основе межпредметных связей, дающих возможность учителю использовать ассоциативный опыт учащихся для организации их умственной деятельности [5].

Начало внедрения комплексной системы обучения в России связано с именем К. Д. Ушинского, где идея комплексирования нашла выражение в таком виде комплексного задания, как объяснительное чтение, при этом познавательная работа концентрировалась вокруг ассоциирующего учебного предмета «Родной язык».

Изначально интеграция в педагогике рассматривалась в контексте комплексной системы обучения. Последняя (от латинского - связь, сочетание) понимается как способ построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня. Комплексная система обучения складывалась в теории и практике в противовес разобщенности и обособленности учебных предметов, в которых связи между отдельными фрагментами учебного материала строились на формально-логической основе.

Поиски центральной идеи интегрированной системы обучения, вокруг которой мог бы группироваться весь изучаемый материал, велись и в начале

XX века и в период становления новой школы после 1917 года. К примеру, в программах ГУСа 1929-1932 годов предпринимались попытки систематизировать учебный материал по областям знаний, но комплексность построения программ сохранялась. При этом имели место различные уровни комплексирования — от полной интеграции в начальной школе, до интеграции на уровне раздела ряда предметов в 5—7 классах (комбинирования). Наряду с интеграцией на базе содержания и структуры образования осуществлялось интегрирование на основе интеллектуальных умений. Это выражалось в стремлении организовать изучение всех учебных предметов единым базовым методом, имеющим исследовательскую направленность (Дальтон-план, метод проектов и пр.), что явилось примером приобщения к опыту западноевропейской прагматической педагогики [5].

После постановления «О начальной и средней школе» (1931 г.), в котором комплексная система обучения подвергалась критическому анализу, в отечественной школе прочно утвердилась предметная система. В результате в вопросе о координации предметных источников знания на долгое время утвердились две взаимосвязанные тенденции - интеграция и координация предметных связей. При этом интеграция предполагала объединение в одном синтезирующем курсе элементов различных учебных предметов для раскрытия комплексных тем и проблем. Координация же предусматривала согласование учебных программ по родственным предметам в трактовке общих понятий во время их изучения, то, что было названо осуществлением межпредметных связей в процессе обучения. Предполагалось, что межпредметные связи будут способствовать интеграции знаний.

Дальнейшие исследования проблемы межпредметных связей показывали, что это понятие стало одной из ведущих категорий педагогической науки, существенной основой которой явилась связующая, объединяющая функция. Межпредметная связь определялась как полифункциональная педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса в школе. При этом предполагалось, что эта категория имеет комплексную педагогическую природу, это означает, что установление межпредметных связей ведет к качественной перестройке не только в содержании, но и в системе методов и организационных форм.

Из вышесказанного следует, что интеграция обучения исторически рассматривалась через призму межпредметности, но не с точки зрения системности и целостности изучения предмета.

Анализируя подходы к пониманию интеграции Е.Н. Пузанкова и Н.В. Бочкова выделяют следующие аспекты интегративного подхода в образовании [6]: интегративные процессы в образовании, влияющие на развитие педагогической науки, а также на интеграцию ее функций (З.А. Малькова, Н. Д. Никандров, Б.С. Гершунский и др.); отражение в обучении процессов интеграции, происходящих в науке (А.П. Беляева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова и др.); интегративные процессы в передовом педагогическом опыте и их

влияние на решение проблемы гармонизации обучения (Г.Ф. Федорец); устранение многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.В. Усанов); методология, теория и методика интегративного подхода (М. Пак); интеграция и стратегии педагогического образования (А.Л. Валицкая).

При этом авторы приходят к выводу об отсутствии четкого определения понятия «интеграция», широком использовании однокоренных терминов, таких как «интегрированные и интегративные курсы», «интегрированный факультет», «интегрированная специальность», «интегрированная педагогическая квалификация», «интегрированное обучение», «интегрированный урок» и т.д. Одновременно подчеркивая необходимость в уточнении таких понятий, как «интегрированность» и «интегративность», «интегрированный» и «интегративный», так как анализ педагогической литературы показал, что часто происходит смешение данных понятий и одно и то же явление авторы называют по-разному, а словари не предоставляют достаточно четкого определения и «разведения» вышеупомянутых понятий в педагогике.

Е.Н. Пузанкова и Н.В. Бочкова предлагают различные основания для построения определений педагогической интеграции [6]:

– высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи);

– высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования);

– создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения понятия – укрупненные педагогические единицы).

Как следствие данного подхода «педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности» [6].

В контексте проблем интеграции в образовании следует отметить точку зрения Панферова В.Н. Он отмечает, что поскольку учебная дисциплина, понимается как более узкое понятие по отношению к понятию «научная дисциплина», а, следовательно, она не отражает сути понятия интеграции как объединения частей в нечто целое, возникает проблема межпредметного синтеза отраслевых научных знаний в учебных дисциплинах. [7]

Подводя итоги вышесказанному, остановимся на понимании интегративного подхода в образовании как методологической основы для научно и логически оправданного объединения разрозненных на сегодняшний день комплексов и единиц знаний из различных областей наук, отражающего

сквозное содержание образования и направленного на формирование целостной структуры личности учащегося.

Список литературы

1. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития: взаимодействие учебных предметов [Текст] / Е.Н.Дзятковская. // Педагогика. - №6. – 2014. - С. 13-21.
2. Философский энциклопедический словарь [Текст] — М.: Советская энциклопедия. / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов, 1983.
3. Новый словарь иностранных слов: by EdwART, 2009 [Электронный ресурс] - Режим доступа - http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosoph - 15.11.2014.
4. Современная энциклопедия, 2000 [Электронный ресурс] – Режим доступа. - http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosoph - 15.11.2014.
5. Сизганова, Е.Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности: монография [Текст] / Е.Ю.Сизганова - Орск: ОГТИ, 2008. - 149 с.
6. Пузанкова, Е.Н. и др. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики [Электронный ресурс] / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество - Научный, информационно-аналитический журнал – Режим доступа. - <http://www.jeducation.ru/> - 20.11.2014.
7. Панферов, В. Н. Интегративный подход в образовании [Электронный ресурс] / В.Н. Панферов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена . 2003. №6.– Режим доступа. - <http://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyuypodhod-v-obrazovanii> - 14.11.2014.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИТ-КАДРОВ В ВУЗЕ

Соловьев Н.А., Тагирова Л.Ф., Тагиров В.К.

Оренбургский государственный университет,

Оренбургский государственный аграрный университет, г. Оренбург

В современном мире многие компании нуждаются в использовании различных средств информационных технологий, таких как Интернет, электронная почта, Wi-Fi, спутниковая и сотовая связь и другие. Однако внедрение ИТ-средств, а также методов их эксплуатации существенно отличается для каждой организации, в зависимости от масштаба и сферы ее деятельности. Например, если необходимый набор ИТ-средств небольшой фирмы может исчерпываться только одной автоматизированной системой учета и одним системным администратором, то крупной организации необходим комплексный подход к созданию сетевой инфраструктуры, включающий в себя создание ИТ-отдела.

Следует отметить, что современный ИТ-отдел, как правило, включает в себя базовые должности, необходимые для поддержания работоспособности предприятия: руководитель ИТ-отдела, администратор баз данных, программист, веб-разработчик, администратор информационной безопасности, системный администратор, техник. При этом, каждый специалист занят только своей проблемой, решение которой, в итоге, необходимо для выполнения задач, поставленных перед всем ИТ-отделом. В тоже время, под влиянием постоянно изменяющейся ситуации на рынке труда, в ИТ-отрасли в последнее время стали популярны новые профессии, отвечающие требованиям работодателей сферы информационных технологий: архитектор программного обеспечения, менеджер по информационным технологиям, менеджер продуктов в области информационных технологий, системный аналитик, специалист по информационным системам, специалист по тестированию в области информационных технологий и др. [1].

Однако, в высшей школе, при подготовке выпускников технических направлений не учитывается специфика новых ИТ-профессий и требований к содержанию их подготовки. При обучении будущих ИТ-специалистов педагоги базируются на Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования [2], содержание которых не соответствует в полной мере требованиям новых профессиональных стандартов в области информационных технологий, а, следовательно, и требованиям работодателей сферы ИТ-услуг [1].

В частности, прописанные в профессиональных стандартах требования к трудовым функциям и должностным обязанностям специалистов сферы информационных технологий, не полностью отражаются в имеющихся профессиональных компетенциях образовательного стандарта.

Выявленные несоответствия отражаются и на студентах, обучающихся по направлению 230100 - “Информатика и вычислительная техника”, в результате

чего выпускникам сложно выдержать высокую конкуренцию на рынке труда. На наш взгляд, современный рынок труда нуждается в IT-кадрах нового поколения, способных работать в условиях развивающегося информационного общества, быстро адаптирующихся к постоянно изменяющейся ситуации в области информационных технологий. Другими словами, быть компетентными в области информационных технологий.

Следовательно, перед системой высшего образования ставится актуальная задача повышения качества профессиональной подготовки будущих IT-специалистов, которая заключается в совершенствовании процесса обучения в вузе студентов технических направлений за счет пересмотра подходов к организации данного процесса.

Компетентность в области информационных технологий или профессиональную компетентность будущих IT-специалистов, в рамках проводимого исследования, мы определяем как “интегративное качество выпускника, характеризующее их способность успешно применять знания, умения, навыки и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях сферы информационных технологий, отражающее их готовность к осуществлению профессиональной деятельности и проявляющееся в единстве когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и личностного компонентов” [3] (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура и взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности будущих IT-специалистов

Конкретизация каждого из компонентов профессиональной компетентности будущих IT-специалистов показала, что основой каждого из перечисленных компонентов являются определенные профессионально-значимые и личностные качества, необходимые для того, чтобы выпускники технических направлений вузов были востребованными в сфере современных информационных технологий.

Так, когнитивный компонент включает в себя знания в области информационных технологий. Деятельностный компонент включает в себя профессиональные умения в IT-сфере и профессиональные IT-навыки. В свою очередь, мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивационно-ценностную ориентацию к реализации в IT-сфере. И, наконец, личностный

компонент включает в себя личностные качества IT-специалиста, дающие дополнительные конкурентные преимущества.

В ходе проводимого педагогического исследования нами было выявлено, что перечисленные профессионально-значимые качества лежат в основе формирования профессиональных компетенций, выявленных в результате анализа содержания Федерального образовательного стандарта по направлению подготовки 230100 – “Информатика и вычислительная техника”. В тоже время, перечисленные личностные качества будущих IT-специалистов, являются основой формирования общекультурных компетенций [1].

Следует отметить, что перечисленные четыре компонента в структуре профессиональной компетентности будущего IT-специалиста взаимосвязаны между собой и представляют единое целое. Обладание выпускниками рассматриваемым интегративным качеством, в конечном итоге, будет характеризовать степень их готовности к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

В процессе исследования была спроектирована структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетенции будущих IT-специалистов (рисунок 2). Предложенная модель определяет структуру и нормы деятельности на уровне теоретического представления о профессиональной деятельности в сфере информационных технологий, структуры личности специалиста сферы IT-услуг, коллективного процесса, реализуемого в IT-инфраструктуре организации. Целостность модели обеспечивается единством структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных (принципы, подходы, условия, методы, средства и критерии, уровни) компонентов [4].

Разработанная в рамках проводимого исследования структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих IT-специалистов состоит из совокупности четырех взаимосвязанных блоков, обеспечивающих ее функционирование: целевого, методологического, содержательно-методического и диагностического. Приведем описание каждого из компонентов модели подробнее.

Целевой блок. Данный блок ориентирован на описание научно-теоретических основ формирования профессиональной компетентности будущих IT-специалистов. В рамках данного блока нами была выявлена и сформулирована цель, которая заключается в формировании профессиональной компетентности будущих IT-специалистов во время обучения в вузе. По нашему мнению, поставленная цель должна конкретизироваться посредством учета требований современных работодателей IT-сферы, отраженных в профессиональных стандартах в области информационных технологий и возможностей высшего профессионального образования, отраженных в Федеральных Государственных стандартах.

Методологический блок. Методологический блок ориентирован на описание научно-теоретических основ к организации процесса формирования профессиональной компетентности будущих IT-специалистов. В рамках данного блока определены задачи, которые заключаются в формировании и

профессионально-значимых и личностных качеств, а так же ценностного отношения будущих ИТ-специалистов к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

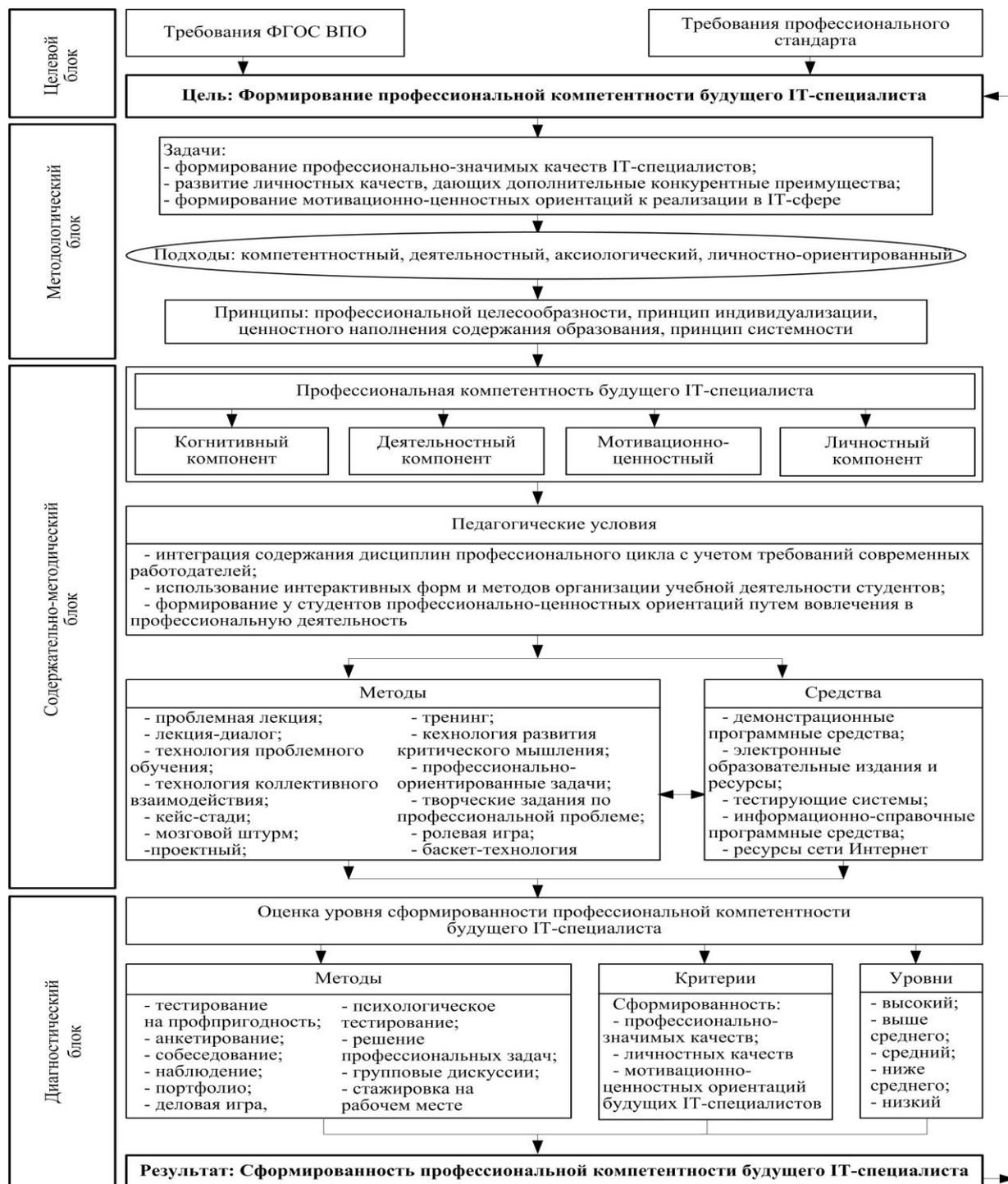


Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов

Помимо этого данный блок включает в себя основополагающие дидактические подходы (компетентностный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный), находящиеся во взаимосвязи и определяющие совокупность принципов организации рассматриваемого процесса, а именно: профессиональной целесообразности, принцип индивидуализации, ценностного наполнения содержания образования, принцип системности.

Раскрывая сущность каждого из предложенных подходов, хотелось бы отметить, что реализация компетентного подхода при обучении будущих ИТ-специалистов предполагает не просто передачу студентам некоторого набора теоретических знаний и практических навыков, а формирование у них определенных компетенций, соответствующих задачам и потребностям, которые ставят перед ними потенциальные работодатели сферы информационных технологий.

Деятельностный подход предполагает, что усвоение содержания обучения происходит не путем передачи информации, а в процессе собственной активной учебно-познавательной деятельности студентов. Использование деятельностного подхода предполагает использование современных интерактивных форм и методов организации учебного процесса при подготовке современных ИТ-кадров.

Внедрение аксиологического подхода в вузовской подготовке направлено на формирование и развитие у будущих ИТ-специалистов ценностных ориентаций, в том числе в профессиональной деятельности, в осознании значимости ценности своей профессии.

В основе личностно-ориентированного подхода лежит признание индивидуальности каждого студента, внимательное изучение его личностных свойств. При этом используются индивидуальные способы учебной работы и индивидуальные механизмы усвоения, реализованные как на аудиторных занятиях, так и при организации самостоятельной работы будущих ИТ-специалистов.

Выбранные подходы и принципы выступают в качестве требований к содержанию процесса формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Это находит отражение, с одной стороны, в педагогических условиях, с другой – в методике их реализации [4].

Содержательно-методический блок. Данный блок позволяет наглядно представить содержательно-процессуальную сторону рассматриваемого процесса. Данный блок структурно представлен содержательным элементом (компоненты профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов: когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный, личностный), комплексом педагогических условий эффективного функционирования модели и методикой их реализации.

Следует отметить, что каждое из перечисленных педагогических условий направлено на формирование соответствующего компонента профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов. Так первое условие направлено на формирование профессионально-значимых качеств, второе – на формирование личностных качеств, и, наконец, третье, на формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности в сфере ИТ-услуг.

Что касается представленных в структурно-функциональной модели методов и средств формирования компонентов профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов, то нами было выявлено, что для формирования

выявленных профессионально-значимых и личностных качеств могут использоваться многие из перечисленных на рисунке 2 форм и методов. Однако для формирования определенного качества необходимо использовать определенные доминирующие формы и методы.

Так для формирования профессионально-значимых качеств будущих IT-специалистов нами были выбраны следующие: проблемная лекция, метод мозгового штурма, лекция пресс-конференция, профессионально-ориентированные задачи, технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, а также технология развития критического мышления. К методам формирования личностных качеств нами были отнесены ролевая игра, метод проектов, баскет-технология, тренинг, метод кейс-стади, а также технология коллективного взаимодействия. И, наконец, для формирования ценностного отношения нами использовались учебная дискуссия, тренинг, творческие задания по профессиональной проблеме [5].

Следует отметить, что реализация перечисленных интерактивных форм и методов организации образовательного процесса наиболее эффективна при использовании указанных на рисунке 2 средств информационных и коммуникационных технологий. Результатом применения перечисленного комплекса форм, методов и средств, в итоге, будет сформированный у выпускников определенный уровень компетентности в области информационных технологий.

Диагностический блок. Выделение данного блока связано с тем, что результат рассматриваемого процесса (достигнутый уровень сформированности профессиональной компетентности будущего IT-специалиста) и эффективность самого процесса должны быть оценены и соотнесены с поставленными целью и задачами. Диагностический блок включает методы оценки, критерии, а также уровни сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста в сфере информационных технологий.

Критериями сформированности компетентности в области информационных технологий нами были определены следующие: обладание определенных профессионально-значимых качествами, наличие необходимых личностных качеств, а также сформированность мотивационно-ценностных ориентаций будущих IT-специалистов.

Для диагностики уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих IT-специалистов были выбраны методы, используемые современными работодателями при отборе сотрудников в сфере IT-технологий, которые описаны в исследовании, проведенном отделом содействия трудоустройству выпускников и маркетинга образовательных услуг Оренбургского государственного университета [6].

Нами было выявлено, что для оценки различных профессионально-значимых и личностных качеств, а также ценностного отношения используются специфические доминирующие методы. Так среди методов диагностики профессионально-значимых качеств были выбраны собеседование, наблюдение, анкетирование, портфолио, тестирование на профпригодность, психологическое тестирование, стажировка на рабочем месте, решение

профессиональных задач, деловая игра. Для оценки сформированности личностных качеств нами были выбраны анкетирование, собеседование, наблюдение, групповые дискуссии, решение профессиональных задач, деловая игра. Для диагностики ценностного отношения к будущей профессии использовались собеседование, наблюдение, анкетирование [7].

Таким образом, результатом реализации предложенной структурно-функциональной модели будет являться формирование у будущих ИТ-специалистов профессиональной компетентности, которая заключается в развитии профессионально-значимых и личностных качеств, а также ценностного отношения к будущей профессии и характеризуется готовностью выпускников к самореализации в сфере информационных технологий.

С целью проверки обоснованности разработанной структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие студенты факультета информационных технологий Оренбургского государственного университета. Анализ полученных данных показал что, включение данной модели в процессе обучения позволило значительно повысить уровень сформированности компетентности в области информационных технологий студентов-будущих ИТ-специалистов, что подтверждает обоснованность предложенной структурно-функциональной модели.

Резюмируя вышесказанное можно заключить следующее:

- ситуация высокой конкурентной борьбы на современном рынке ИТ-труда ставит перед высшей школой задачу совершенствования профессиональной подготовки выпускников технических направлений за счет формирования у последних профессиональной компетентности в области информационных технологий;
- формирование профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов протекает более успешно в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели;
- включение структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов в систему обучения студентов технических направлений вузов способствует повышению эффективности профессиональной подготовки ИТ-кадров, конкурентоспособных на рынке труда.

Список литературы

1 *Профессиональные стандарты в области ИТ. [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://www.apkit.ru/committees/education/meetings/standarts.php> (дата обращения: 20.10.2014).*

2 *Федеральный Государственный Образовательный стандарт Высшего Профессионального образования по направлению подготовки 09.03.01 – “Информатика и вычислительная техника”. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/230100b.pdf>. (дата обращения: 20.10.2014).*

3 Насейкина, Л.Ф. Автоматизация подбора персонала IT-отдела // Вестник ОГУ, 2014. - №9. – С.190-196.

4 Курзаева, Л.В. Структурно-функциональная модель развития конкурентоспособности будущего ИТ-специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования, 2012. – № 6. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.science-education.ru/106-7424. Дата обращения: 20.10.2014.

5 Семенова, Н.Г. Теоретические основы создания и применения мультимедийных обучающих систем лекционных курсов электротехнических дисциплин: монография. – Оренбург, ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – 317 с.

6 Мониторинг становления конкурентоспособного специалиста: сборник результатов исследований за 2012 – 2013 учебный год / Г.В. Карпова, Ю.Н. Никулина, А.В. Матюшко, Л.А. Абрамова, И.А. Кислова, Г.В. Струзберг; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 143 с.

7 Тагиров, В.К., Насейкина, Л.Ф. Совершенствование профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов в условиях изменяющейся ситуации на рынке труда // Инновации в науке. Сборник статей по материалам XXXVI международной научно-практической конференции №8. Новосибирск: Издательство “СИБАК”, 2014. – С. 78-84.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ ПРАЙМИНГ, МОДЕЛИ ПРАЙМИНГА

Тимошенко Е.А., Епанчинцева Г.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие прайминга используется в психологии достаточно давно, тем не менее единого понимания данного явления его действия не сформировано.

В психологической литературе на русском языке можно найти несколько попыток определения понятия «прайминг». В работах отечественных исследователей и в переводных источниках можно встретить такие варианты перевода данного термина, как «преднастройка», «подсказка», «подготовка», «эффект предшествования» (Фаликман, 2011). Определение, которое дает Большой психологический словарь, отличается обобщенностью: прайминг описывается как «процесс активации и актуализации уже существовавшей установки, которая может привести к искаженной интерпретации воспринимаемой ситуации» [2]. Прайминг-эффект можно определить как качественное (наличие/отсутствие) либо количественное (скорость, точность) изменение параметров реакции или действия человека в ответ на второе появление объекта по сравнению с условием, когда предшествующая встреча отсутствовала (Фаликман, 2011). При этом стимульный материал, предлагаемый для опознания, называется целевым объектом, или целью, а предшествовавший ему стимульный материал - праймом [8]. В зарубежных исследованиях одним из наиболее полных представляется определение прайминг-эффекта как «изменения способности опознать объект или извлечь из памяти информацию о нем в результате особой предшествующей встречи с этим объектом» (Schacter, Buckner, 1998).

В классических экспериментах с праймингом испытуемый видит набор слов, картинок или объектов, а после происходит тестирование на материале знакомых и новых объектов - называние, дополнение частей до целого или быстрое принятие решений (Squire et al., 1993). В качестве прайма может выступать отдельный физический признак объекта (например, цвет или размер) или его предметное значение. Эффекты прайминга имеют место независимо от намерений человека и степени осознанности предъявленной информации [1].

В объяснениях явлений прайминга применяются различные теории - как локального уровня, так и более всеохватывающие. Д.Н.Узнадзе по ряду признаков прайминг относил к явлениям неосознаваемой установки Д.Н.Узнадзе (1966). В частности, в его представлениях о прайминге подчеркивается ведущая роль систем памяти, тогда как понятие установки соотносится с формированием готовности действовать в определенном направлении. Разрабатываемая в дальнейшем многими авторами (Anderson et al., 2004), сетевая теория когний, включающая принципы распространения активации, позволяет объяснить подавляющее число прайминг-эффектов. Ученые пытаются объяснить эффект прайминга в русле социальной психологии, рассматривая его как один из аспектов феномена памяти

(Anderson, Bower, 1973; Landman, Manis, 1983). С их точки зрения, представляя мозг в виде сложной сети проводников, соединяющих представления, мысли, чувства и понятия, память можно определить как общую структуру этой сети. Отдельные мысли или чувства, сохраняющиеся в памяти индивида, вспоминаются и ассоциируются с новой информацией. Эти представления и мысли могут стимулировать другие представления и мысли, связанные с ними, и влиять на поведение человека. Однако, поскольку прайминг случается без участия сознания, он отличается от феноменов памяти, связанных с произвольным извлечением информации (Gulan, Valerjev, 2010).

Эффекты прайминга можно разграничить на виды и подвиды по разным основаниям, например, различают: перцептивный (на основе внешних признаков объекта) и семантический (на основе значения) прайминг, ассоциативный (прайм и целевое слово связаны высокой частотой встречаемости в одном контексте) и семантический (прайм и стимул относятся к одной категории и сходны). В последнем случае предполагается, что обращение к одному элементу категории активирует другие элементы той же категории. Кроме того, известны эффекты межмодального прайминга, интерпретируемые как свидетельство единства семантической системы, через которую работают праймы [6]. В особый класс прайминг-эффектов выделяется эмоциональный прайминг, в котором прайм и/или целевой стимул оказываются эмоционально окрашенными. Обычно этот эффект проявляется в том, что быстрее опознаются объекты той же эмоциональной валентности, что и предшествующий им прайм (Bargh et al., 1992). Также эмоциональное прайминговое воздействие может оказывать влияние на выполнение заданий с нейтральным содержанием.

Одним из важных оснований для понимания работы прайма является его способность улучшать (позитивный прайм) или ухудшать (негативный прайм) переработку стимула. Негативный прайминг связан с замедлением или увеличением количества ошибок в ответах на недавно проигнорированную стимуляцию по сравнению с контрольной (Maug, Buchner, 2007). Для объяснения эффектов негативного прайминга строятся небольшие модели «меток» в памяти (Neill, 1997; Rothermund et al., 2005), а для объяснения положительного прайма - теории типа модели составного ключа (Ratcliff, McKoon, 1988). Наиболее распространенными являются активационные модели, базирующиеся на представлениях о семантической сети и принципах распространения активации. Согласно теории лексической переработки А.Коллинза и Э.Лофтуса (Collins, Loftus, 1975), информация о словах и их значениях хранится в двух отдельных сетях: в одной находятся фонетические и орфографические признаки слов, а в другой, семантической, — понятия, которые они обозначают, и связи с обозначающими их словами. Связи между сетями активируются так же легко, как и внутри сети. Основные предположения теории распространения активации состоят в том, что активация: а) ослабевает с «расстоянием» (т.е. количеством связей между понятиями от исходного до данного) и б) происходит в течение некоего отрезка времени (Collins, Loftus, 1975).

Прайминг может иметь разную длительность - от десятых долей секунды в перцептивных задачах до месяцев в случае называния объекта или дополнения слова до целого по однажды предъявленной картинке (Mitchell, Brown, 1988; Squire et al., 1993). Длительность зависит от типа прайма и основной задачи (Фаликман, 2011).

Таким образом, прайминг-эффекты, относящиеся к неосознаваемым этапам переработки информации, в силу своей специфичности открывают нам возможность изучения неосознаваемых переживаний через осознаваемые. Весь путь развития психологии в двадцатом столетии показывает: для того чтобы объяснить осознаваемый опыт, нужно выйти за его пределы. Выявление закономерностей работы сознания связано с необходимостью теоретического постулирования и экспериментального изучения неосознаваемых когнитивных структур и процессов, обеспечивающих осознаваемые переживания [3-4].

В настоящее время для экспериментального исследования неосознаваемых когнитивных образований активно используется модель прайминга, в соответствии с которой отслеживается влияние неосознаваемого стимула-прайма на актуальную когнитивную деятельность [3, 5]. В большинстве исследований, которые основываются на экспериментальной парадигме прайминга, обнаруживаются локальные эффекты влияния неосознаваемой информации на эффекты осознания. Однако, до сих пор психологическая наука не располагает точными знаниями о зависимости прайминг-эффекта отдельного неосознаваемого стимула от предшествующего, влияющих на формирование определенных прайминг-эффектов. По-прежнему, спорным является трактовка о влиянии предшествующего неосознанно воспринятого стимула (прайма) на последующий в серии (Balota, Paul, 1996). Решения многолетних дискуссионных вопросов об неосознанно выявленных закономерностях информационного массива на осознаваемую когнитивную деятельность и роль социального окружения на формирование прайминга имеют несомненную практическую значимость. Понимание данных противоречий смогут сформировать определенные рекомендации и выработать стратегии оказания помощи людям с нарушениями когнитивных процессов, а также помочь в психологической работе с поведенческим компонентом личности.

Список литературы

- 1. Агафонов А.Ю., Карпинская В.Ю. Помогает ли подсказка, если она не осознается? Результаты исследования прайминг-эффектов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №3, 2010.*
- 2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мецержаков, В. Зинченко. СПб., 2003.*
- 3. Епанчинцева Г.А. О новых тенденциях развития психодиагностики // [Известия Самарского Научного Центра Российской Академии Наук](#), 2002. С. 199-202.*
- 4. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. [Развивающая психологическая диагностика саморазвития и самоорганизации личности](#). Germany, 2012*

5. Куделькина Н.С. Когнитивные эффекты динамического прайминга: диссертация ...кандидата психологических наук : 19.00.01 / Н.С.Куделькина 2009.

6. Лаптева Е.М., Валуева Е.А. Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Часть 1. Прайминг-эффекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т.8. №4. С. 134-146.

7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.

8. Фаликман М. В. Прайминг и прайминг-эффекты (эффекты предшествования) //URL: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/projects/priming.html> (дата обращения: 8.12.2014).

9. Фаликман М.В., Койфман А.Я. (2005) Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания. Вестник Моск.Ун-та, серия 14. Психология.

10. Anderson J.R., Bothell D., Byrne M.D., Douglass S., Lebiere C., Qin Y. An integrated theory of mind // *Psychological Review*. 2004. 111. 4. 1036–1060

11. Anderson, J. & Bower, G. (1973). *Human associative memory*. Washington , DC : Winston.

12. Bargh J.A., Chaiken S., Gollwitzer P.M., Lee-Chai A., Barndollar K., Trötschel R. The automatic attitude activation effect // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. 62. 893–912.

13. Balota D., Paul S. (1996) *Summation of Activation: Evidence From Multiple Primes That Converge and Diverge Within Semantic Memory* // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 22, No. 4, 827-845

14. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading activation theory of semantic processing // *Psychological Review*. 1975. 82. 407–428.

15. Gulan T., Valerjev P. Semantic and related types of priming as a context in word recognition // *Review of Psychology*. 2010. 17. 1. 53–58.

16. Landman, J. & manis, M. (1983). *Social cognition: Some historical and theoretical perspectives*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 16, pp. 49–123). New York : Academic.

17. Mayr S., Buchner A. Negative priming as a memory phenomenon: A review of 20 years of negative priming research // *Journal of Psychology*. 2007. 215. 1. 35.

18. Mitchell D.B., Brown A.S. Persistent repetition priming in picture naming and its dissociation from recognition memory // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1988. 14. 213–222.

19. Neill W.T. Episodic retrieval in negative priming and repetition priming // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1997. 23. 6. 1291–3105.

20. Ratcliff R., McKoon G. A retrieval theory of priming in memory // *Psychological Review*. 1988. 95. 385–408.

21. Rothermund K., Wentura D., Hower J.D. Retrieval of incidental stimulus-response associations as a source of negative priming // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 2005. 31. 3. 482–495.

22. Schacter D.L., Buckner R.L. *Priming and the brain. Review // Neuron. 1998. Vol. 20.*
23. Squire L.R., Knowlton B., Musen G. *The structure and organization of memory // Annual Review of Psychology. 1993. 44. 453–495*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Фадеева М.Ю.

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

«Модель» – физическая система или математическое описание, отображающее существенные свойства или характеристики изучаемых объектов, процессов или явлений.

Все наше мирозерцание от своего наиболее обыденного до наиболее возвышенного представляет собой собрание моделей. Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что его изучение даст нам новую информацию об этом объекте.

Коммуникативный системно деятельностный подход к обучению студентов английскому языку представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное взаимосоотнесенное обучение английскому языку как средству общения в условиях моделируемой на занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей деятельности, где постоянно осуществляется принятие и реализация решения.

Процесс принятия решений – центральный пункт теории управления. Момент всего процесса управления, результат анализа, прогнозирования, оптимизации, экономического обоснования и выбора альтернативы из множества вариантов достижения конкретной цели, системы менеджмента. Импульсом управления, решения является необходимость остроты или полного снятия проблемы, то есть приближение в будущем действенных параметров объекта (явления) к желаемым, прогнозным [1; 9].

Таблица 1

Содержание основных этапов принятия и реализации решения

Фаза	Содержание фазы
1	2
1. Сбор информации о возможных проблемах	1.1. Наблюдение за внутренней средой фирмы. 1.2. Наблюдение за внешней средой
2. Выявление и определение причин возникновения проблемы	2.1. Описание проблемной ситуации. 2.2. Выявление организационного звена, где возникла проблема. 2.3. Формулировка проблемы. 2.4. Оценка ее важности. 2.5. Выявление причин возникновения проблемы
3. Формирование целей решения проблемы	3.1. Определение целей фирмы. 3.2. Формулировка целей решения проблемы

1	2
4. Обоснование стратегии решения проблемы	4.1. Детальное описание объекта. 4.2. Определение области применения переменных факторов. 4.3. Определение требований к решению. 4.4. Определение критериев эффективности решения. 4.5. Определение критериев эффективности ограничений
5. Разработка вариантов решения	5.1. Расчленение задачи по подзадачам. 5.2. Поиски идей решения по каждой подзадаче. 5.3. Построение моделей и проведение расчетов. 5.4. Определение возможных вариантов решения по каждой подзадаче и подсистеме. 5.5. Обобщение результатов по каждой подзадаче. 5.6. Прогнозирование последствий решений по каждой подзадаче. 5.7. Разработка вариантов решения всей задачи
6. Выбор лучшего варианта	6.1. Анализ эффективности вариантов решения. 6.2. Оценка влияния управляемых параметров
7. Корректировка и согласование решения	7.1. Проработка решения с исполнителями. 7.2. Согласование решения с взаимодействующими службами. 7.3. Утверждение решения
8. Реализация решений	8.1. Подготовка рабочего плана реализации. 8.2. Его реализация. 8.3. Внесение изменений в решение в ходе реализации. 8.4. Оценка эффективности принятого и реализованного решения

При принятии решений широко используется моделирование проблемных ситуаций.

Моделирование – процесс исследования реальной системы, включающей построение модели, изучение ее свойств и перенос полученных сведений на моделируемую систему. Модель – это некоторый материальный или абстрактный объект, находящийся определенном объективном в соответствии с исследуемым объектом, несущий о нем определенную информацию и

способный его замещать на определенных этапах познания [1; 13].

Коммуникация проявляется в достижении и сохранении контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений, их согласия и взаимной приспособленности. При этом успешный коммуникативный итог понимается не столько как конкретный конечный результат, но и главным образом, как диалогический процесс, в котором оба партнера должны сделать равнозначные вклады.

Успех коммуникации является интегральной характеристикой коммуникативного поведения человека. В этом контексте коммуникация представляет собой процесс, регулируемый не только определенными социокультурными закономерностями, но и культурно установленными правилами. И этот процесс обуславливается одновременно и внешними воздействиями (стимулами), и внутренним состоянием человека [2; 42].

В теории коммуникации определен ряд признаков и характеристик базового термина «коммуникация», которая:

- является формой социального общения, которая всегда имеет как личностный смысл для одного участника коммуникации, так и общезначимый смысл для обоих участников-партнеров и для общества в целом;

- протекает в естественной обстановке реальной жизни, поэтому преимущественно используется аутентичный язык с его возможными социолингвистическими (диалектными) и стилистическими вариациями;

- выступает процессом, осуществляемым между участниками помощью коммуникативных актов, которые являются ее содержательными, прагматическими единицами, а также с помощью речевых действий, выступающих с операциональными единицами для реализации указанных коммуникативных актов и предшествующих им коммуникативных намерений (коммуникативных задач);

- всегда целенаправленна, ее целью является коммуникативная результативность, обмен информацией, максимально возможная упорядоченность информации, а также сообщение и выявление коммуникативных намерений, то есть выполнение коммуникативных задач;

- предельно контекстуальна, как в широком, экстралингвистическом смысле (осуществляется с учетом общественно-политических, социокультурных и этнокультурных контекстов), так и в смысле, собственно лингвистическом, то есть функционирует в связном тексте и в дискурсе, имеет сугубо деятельностный характер, поскольку тексты порождаются в коммуникации и воспринимаются в речевой деятельности;

- может подвергаться различным помехам и ограничениям, поэтому для уменьшения неопределенности и преодоления трудностей в общении партнеры:

- а) осуществляют вероятностное прогнозирование взаимных коммуникативных намерений;
- б) оказывают взаимопомощь друг другу при их реализации;
- в) осуществляют постоянную оценку значимости получаемой и передаваемой информации и используют обратную связь как аутогенно, так и в процессе внешних коммуникативных связей [3].

Функция коммуникации заключается в достижении взаимопонимания о

целях, содержаниях, формах совместной деятельности. Реализация предметной деятельности включает основные функции менеджмента и последующую оценку этой деятельности в функциях, например, моделирования, координации, оценки совместной деятельности, маркетинга, услуг консалтинга, передачи знаний, поисков решения, выхода из проблемных ситуаций, установления деловых переговоров, контактов и их поддержания.

Роль коммуникаций можно проследить в осуществлении таких важных функций, как управление инновационным процессом, работа с кадрами, выход из конфликтных ситуаций, организация эффективных связей. Эти факторы являются важнейшими в деятельности организации на современном этапе и с экономической, и с юридической точки зрения. Они демонстрируют новый подход к решению проблем эффективного управления.

Таким образом, с позиции деятельностного подхода, коммуникация – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии, взаимодействия, восприятия и понимания другого человека [4; 7].

Деловая компетенция повышает мотивацию студента к изучению иностранного языка и актуализирует развитие ценностных отношений в совершенствовании специальных знаний в профессиональной деятельности и профессиональном самоопределении [5; 13]. Процесс обучения деловой компетенции на занятиях по иностранному языку связан с различными видами познавательной или учебной деятельности и служит способом передачи профессиональной информации. Для этого студентам экономических, физических и физико-математических специальностей было разработано учебное пособие «Формирование лингвокоммуникативного компетентностного общения в бизнесе» [6; 5], где учитывалась и коммуникативная компетентность человека, лингвокоммуникативная компетенция.

Эффективное практическое овладение языком студентами неязыковых факультетов обеспечивается предложенной системой лингвокоммуникативных заданий, стимулирующих интерес и их теоретическую деятельность. Успешное усвоение дополнительного грамматического материала и разрешение проблемных монологических и диалогических ситуаций, связанных с профессиональными ступенями в карьере, дискуссий о выгодном импорте и экспорте товаров; стратегическом планировании деятельности фирм с учетом экономического кризиса на мировом рынке и введенных санкций.

В пособии предлагаются задания на формирование лингвокоммуникативной культуры [7; 9], в речевом поведении, общении и в телефонном этикете, а также в ответе на деловую переписку. Для достижения целей работы по отбору языкового материала были разработаны коммуникативные творческие задания и обеспечено взаимодействия обучаемых в решении проблемных ситуаций профессиональной направленности в ходе коллективной, парной и индивидуальной работы в условиях субъект-субъектных отношений, во-первых, между преподавателем и студентами и, во-вторых, между студентами.

В процессе коммуникации осуществлялась реализация модели профессиональной деятельности для студентов-юристов. После прохождения темы Administrative Law было запланировано, разработано и проведено со студентами заседание суда над вымышленным героем и, соответственно, на уроках разработаны основные морально-этические проблемы и возможные альтернативные точки зрения с формулировками аргументов.

Студенты индивидуально на основе изученных образцов писем, диалогов, текстов отбирали речевой материал для своей роли. Консультационную помощь оказывали лидеры каждой группы и преподаватель, использовали различные плакаты с изречениями великих мыслителей, презентации, относящиеся к обсуждаемой теме.

После завершения моделирования проблемной ситуации давалась оценка результатов совместной деятельности, рассматривался вклад в подготовку и в реализацию совместной деятельности каждого студента.

Основная функция ситуации как методической категории заключается в том, что она воспроизводит в процессе обучения реальное бытие общения в его мотивационном, содержательном и функциональном (для обучения) планах.

В ходе обучения иностранному языку преподаватель должен подготовить студентов к общению на этом языке в различных жизненных обстоятельствах. Ориентиром в организации обучения служат естественно-речевые ситуации, основным средством – задачи и задания, закрепляющие необходимый языковой материал в конструкции слова, выражения и проблемные ситуации, имеющие задания, моделирующие жизненные обстоятельства. На занятиях необходимо постоянно повышать новизну информации, возбуждая к ней интерес, организовывать обсуждение каких-либо волнующих событий.

Таким образом, ситуация рассматривается как универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отражения в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций обучающихся. Поэтому можно сделать вывод, что такое понимание ситуации дает возможность правильно и четко моделировать проблемные ситуации на занятиях по языку, создавать условия и ставить коммуникативные задачи, адекватные реальным.

Принцип ситуативности является одним из ведущих принципов, который определяет характер упражнений в обучении сторонам речи и видам речевой деятельности, а также способа презентации языкового материала.

Для того, чтобы правильно смоделировать проблемную ситуацию в обучении говорению студентов неязыковых специальностей, на наш взгляд, необходимо учитывать следующие компоненты ситуации: 1) речевая интенция; 2) коммуникативное задание; 3) речевые действия партнера; 4) место и время действия, что определяет предмет общения; 5) действующие лица и их социальные и психологические особенности; 6) мотивы общения.

В монографии И. Д. Белоновской и Л. З. Кувандыковой «Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра

педагогики» [8; 32], тщательно изучен этот вопрос по отношению к профессиональному образованию и представлена классификация, которую мы активно внедряем в процесс обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Л. М. Фридман в своих исследованиях показал, что проблемная ситуация и задача в структурном отношении одинаковы. Он считает, что элементами проблемной ситуации являются реальный объект и реальный субъект действий, а частями задачи – знаковые формы, в которых отображаются и моделируются элементы проблемной ситуации. При этом в задаче отображаются лишь некоторые стороны всей сложной проблемной ситуации. Постановку задачи можно рассматривать как моделирование проблемной ситуации, а саму задачу – как знаковую ее модель.

В результате возникновения проблемной ситуации в сознании учащихся формулируется проблема. Она, как правило, реализуется в форме опроса, причем, чем глубже сформулирована проблема, тем острее интерес к ней, а, следовательно, и успешнее ее разрешение.

Таблица 2

Структура проблемной ситуации

Структура проблемной ситуации		
Познавательная потребность	Неизвестное	Возможности субъекта учебной деятельности

По мнению А. М. Матюшкина, проблемная ситуация не полностью сводим к проблемной задаче. Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента: необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условию действия; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; возможности студентов в выполнение поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Организация проблемной ситуации предполагает вербальное описание противоречий; текстовое, табличное, графическое и др. невербальное описание; демонстрацию проблемного опыта; компьютерную имитацию, лабораторный эксперимент. Возможно также ограничиться только формулировкой проблемного задания. Новым направлением является проектное проблемное задание.

В педагогическом образовании традиционно и эффективно реализуются различные педагогические ситуации, которые возможно использовать и в целях развития правовой компетентности.

Важнейшими вопросами реализации проблемных ситуаций в профессиональном образовании стали способы представления их студенту, отбор содержания ситуации, а также способ оценки результатов проблемного обучения. В этой связи обратимся к классификациям педагогических ситуаций.

Педагогическая ситуация как объект моделирования всегда существует в

рамках педагогического процесса, а через него – и в рамках педагогической системы (например, предстоящий разговор с учеником, родителями, коллегами). Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в конкретное время и в определенном пространстве; она всегда конкретна.

Педагогическая ситуация либо возникает (стихийная), либо создается (запланированная) на занятии и тут же должна решиться.

Структура педагогической ситуации универсальна: в нее входят два или несколько субъектов деятельности и способы их взаимодействия. Взаимодействие участников педагогической ситуации строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности.

В структуре педагогической ситуации можно выделить: цель, мотив, действие, отношение. Механизм воспитания указывает на то, что воспитываются не поступки и поведение воспитанников, а их отношение (к миру, природе, социуму, к людям, к себе), которые реализуются в поступках и качествах личности. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педагогические ситуации реализуют их возможности. Отношения, возникающие в воспитательной ситуации, имеют триединую психологическую структуру:

- когнитивный (познавательный) компонент отношения составляют понятия и представления ребенка о тех или иных сторонах жизни. Выразить свое отношение – значит проявить знание в этой области. Нельзя ждать поступка, если ребенок, не знает, как это сделать;

- эмоционально-оценочный компонент отношения характеризуется переживаниями ребенка в воспитательной ситуации («нравится – не нравится», «радует – пугает», «удивляет – возмущает»);

- поведенческий компонент отношения – проявление практической готовности ребенка к определенным действиям, выражение его социального опыта и привычек поведения.

Таблица 3

Классические педагогические ситуации

Педагогические ситуации	Ситуация авансирования доверием
	Ситуация непринужденной принудительности
	Ситуация свободного выбора
	Ситуация соотнесения
	Ситуация соревнования
	Ситуация успеха
	Ситуация творчества

В осуществлении монологической и диалогической речи студенты выполняют коммуникативные задачи первого уровня сложности, которые делятся на *простые*: приветствие коллег; постановка вопросов; «светская беседа»; сообщение о возникших проблемах; сообщение о прогрессе выполнения работы и *элементарные*: реакция на указания и инструкцию;

реакция на замечания и критику; внесение предложения; прием и отклонение просьб и приглашений; просьба (представление) разъяснения или подтверждения; извинение. А также лингвокоммуникативные задачи: действия по образцу, с грамматической структурой и лексическим содержанием второго уровня сложности, где происходит описание специфики профессиональной деятельности и затрагиваются социокультурные аспекты общения. Третий уровень высокой лингвокоммуникативной сложности рассматривает структуру, функции, организацию коммуникации.

Направленность содержания программы по моделированию проблемных ситуаций студентами сводится не только к обучению и присвоению определенных традиций, знаний, умений и навыков, но, прежде всего, ориентирована на постановку и решение конкретных образовательных задач, жизненных проблем, позволяющих выработать определенные вербальные способы и умения в иноязычной коммуникативной деятельности.

Процесс обучения иноязычной, профессионально-ориентированной коммуникации, обеспечивающий взаимодействие субъектов учебного процесса, будет протекать успешнее, если будут созданы оптимальные условия обучения адекватные условиям будущей профессиональной деятельности, которые повысят эффективность развития профессионально значимых личностных качеств студентов и раскроют аксиологическую значимость иноязычного профориентированного общения в самоопределении студентов [10; 124].

Список литературы

- 1. Учебное пособие для подготовки к итоговому экзамену профессиональной подготовки менеджера / под общ. ред. В. Е. Ланкина. – Таганрог : ТРГУ, 2006.*
- 2. Гойхман, О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. Н. Надеина. – М. : ИНФРА_М, 1998. – 269 с.*
- 3. Кабакчи, В. В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации / В. В. Кабакчи. – СПб. : Союз, 2001. – 480 с.*
- 4. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.*
- 5. Астафурова, Т. Н. Интерактивный аспект делового общения /Т. Н. Астафурова // Формирование коммуникативной иноязычной компетентности : сб. научн. трудов. – М. : МГЛУ, 1999. – 105 с.*
- 6. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры общения в бизнесе : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство ОГТИ, 2010. – 94 с.*
- 7. Темникова, В. Л. Формирование культуры студентов : монография / В. Л. Темникова. – Москва, 2002. – 200 с.*
- 8. Белоновская, И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста : региональный опыт : монография / И. Д. Белоновская. – М. : Институт развития профессионального образования, 2005. – 352 с.*
- 9. Фадеева М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета : учебно-методическое пособие /*

М. Ю. Фадеева. – Оренбург : ООО ИПК.

10. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2008. – 578 с.